

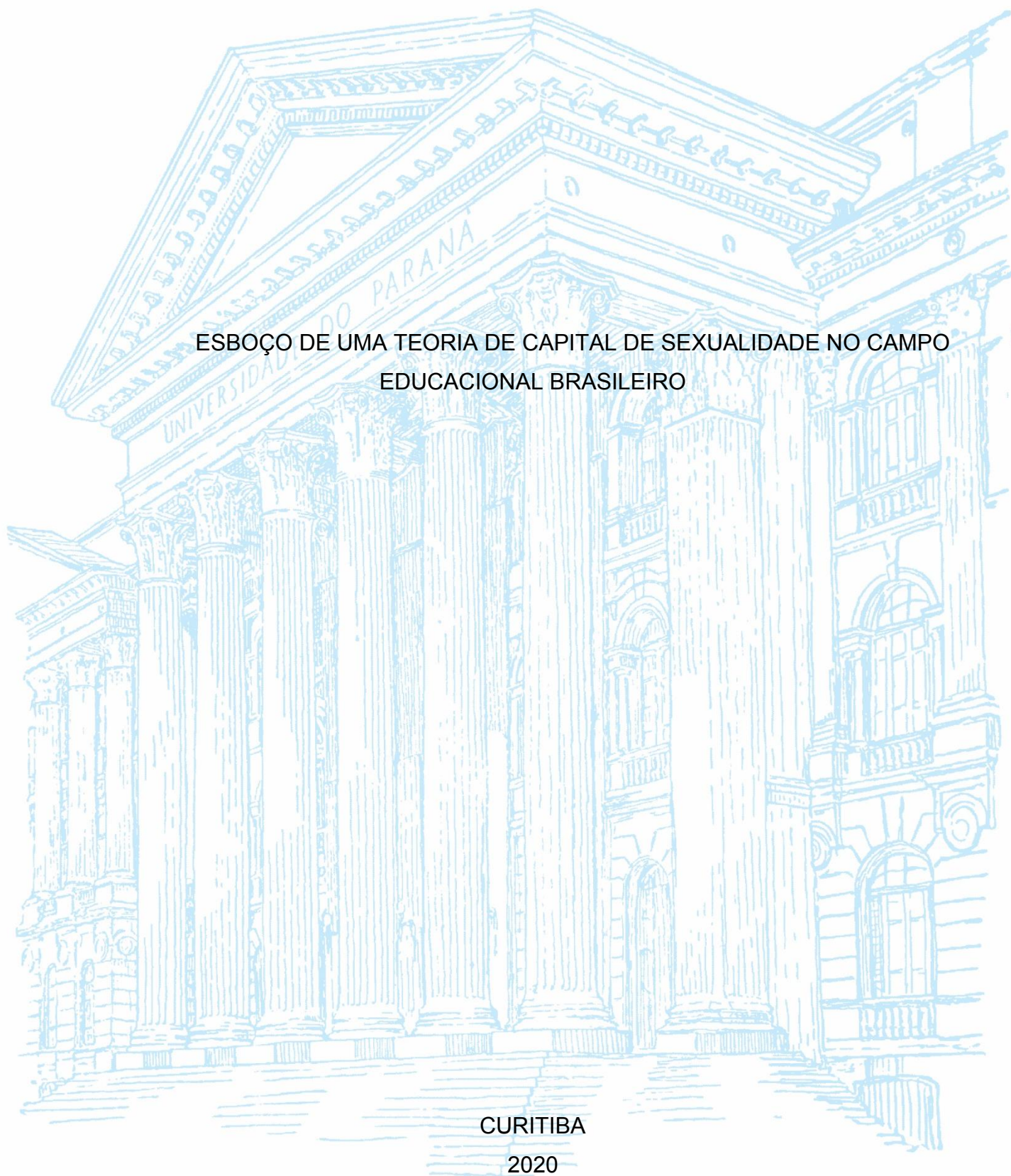
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

YASMIN CARTAXO LIMA

ESBOÇO DE UMA TEORIA DE CAPITAL DE SEXUALIDADE NO CAMPO
EDUCACIONAL BRASILEIRO

CURITIBA

2020



YASMIN CARTAXO LIMA

ESBOÇO DE UMA TEORIA DE CAPITAL DE SEXUALIDADE NO CAMPO
EDUCACIONAL BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Lima, Yasmin Cartaxo.

Esboço de uma teoria de capital de sexualidade no campo educacional
brasileiro / Yasmin Cartaxo Lima. – Curitiba, 2020.
114 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy

1. Orientação sexual – Brasil. 2. Identidade de gênero na educação. 3.
Preconceitos. 4. Discriminação de sexo na educação. 5. Gênero. I. Título.
II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **YASMIN CARTAXO LIMA** intitulada: **ESBOÇO DE UMA TEORIA DE CAPITAL DE SEXUALIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO**, sob orientação do Prof. Dr. ELENILTON VIEIRA GODOY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica
25/02/2021 13:38:49.0
ELENILTON VIEIRA GODOY
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
25/02/2021 09:53:46.0
HARRYSON JUNIO LESSA GONÇALVES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO/ILHA SOLT)

Assinatura Eletrônica
25/02/2021 10:58:24.0
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
24/02/2021 05:31:29.0
VANESSA FRANCO NETO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO
SUL)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, meu pai e minha irmã por todo apoio e compreensão durante esses dois anos de dedicação exclusiva ao Mestrado e pelo carinho de sempre;

À minha namorada, Gabriella, também pelo apoio, amor incondicional e auxílio quando eu me perdia nas reflexões psicanalíticas da Butler;

À Filomena por trazer felicidade e leveza para esse processo;

Ao meu melhor amigo, Leandro, e minha melhor amiga, Priscila, por sempre estarem do meu lado;

À Irene por cuidar de mim desde sempre;

Ao meu orientador, Elenilton, por topar entrar nesse árduo trabalho e por sempre apoiar minhas ideias;

À minha colega de Mestrado, Fernanda, pela amizade, pelos artigos escritos em conjunto e revisões da dissertação;

À banca pelo suporte e orientação sempre quando necessário;

Ao grupo de pesquisa GEPECM por todas as discussões e reflexões realizadas durante as reuniões;

Ao PPGE pela formação de altíssima qualidade;

À CAPES pela bolsa que permitiu com que eu tivesse total dedicação ao projeto.

RESUMO

O presente estudo insere-se na temática Estudos Curriculares e Cultura, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Educação em Ciências e em Matemática (GEPEECM), da área de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e tem como objetivo – a partir da percepção de que existem vantagens e desvantagens atribuídas diferencialmente às distintas possibilidades de gêneros e orientações sexuais e que existem privilégios concedidos a uma classe dominante específica, posta como nobreza sexual – realizar um esboço de uma teoria de capital de sexualidade, bifurcando-o em capital de gênero e capital de orientação sexual, a fim de teorizar e explicitar que existem vantagens-desvantagens, benefícios-prejuízos em se identificar e performar de acordo com um determinado gênero ou ser uma de uma determinada orientação sexual dentro do contexto do campo escolar. Metodologicamente, inclui-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, na modalidade ensaio teórico. Teoricamente, fundamenta-se em estudos sobre os diferentes tipos de capital produzidos (cultural, pugilístico, erótico) buscando elencar as convergências entre as três diferentes teorias de capital, de modo a destacar quais os elementos necessários na formulação de uma teoria de capital; em estudos interseccionais e considerando aspectos que nunca podem ser desconsiderados (como raça e classe), delimitando a nobreza sexual brasileira, grupo formado por homens, cis, brancos, heterossexuais, de classe média urbana e cristãos, sendo estes os indivíduos que possuem maiores vantagens na realidade do Brasil, que chegam a cargos de trabalho mais elevados, que possuem uma maior representatividade, que dispõe de uma existência mais digna que a de outros corpos; em estudos sobre sexualidade proporcionando a percepção de que gênero e orientação sexual possuem as suas especificidades nas diferentes formas de violências que podem ser direcionadas aos grupos que não fazem parte da nobreza sexual, podendo variar desde violências simbólicas até agressões físicas; e em estudos que visibilizaram as diferentes desvantagens associadas à sexualidade no ambiente escolar, mais particularmente, a “Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 – As experiências dos adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Como resultado do capital de gênero, foi possível perceber que existe um direcionamento de meninos e meninas para cursos superiores e profissões que correspondem à divisão sexual do trabalho, sendo tal enviesamento promovido na instituição escolar. Além disso, há também uma violência de gênero sobre os corpos femininos, cis e trans, podendo ocasionar o sentimento de não pertencimento à escola e, para corpos trans, a possível expulsão do ambiente escolar. Quanto ao capital de orientação sexual, por meio de diversos estudos foi possível perceber que a escola é um local insalubre para estudantes que fogem da heterossexualidade, sendo constantes alvos de violências verbais, físicas e sexuais, além de serem foco de atos de normalização por parte do corpo pedagógico.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu. Capital de Sexualidade. Educação. Sexualidade. Gênero.

ABSTRACT

The present study is part of the theme Curricular Studies and Culture, of the Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Educação em Ciências e em Matemática (GEPEECM), in the Education area of the Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) of the Universidade Federal do Paraná (UFPR) and aims - based on the perception that there are advantages and disadvantages attributed differently to the different possibilities of genders and sexual orientations and that there are privileges granted to a specific dominant class, posed as sexual nobility - to carry out an outline of a theory of sexuality capital, dividing it into gender capital and sexual orientation capital, aiming to theorize and explain that there are advantages-disadvantages, benefits-losses in identifying and performing according to a certain gender or being of a determined sexual orientation within the context of the school field. Methodologically, it is classified as a qualitative research approach, in the form of a theoretical essay. Theoretically, it is based on studies on the different types of capital produced (cultural, boxing, erotic) seeking to list the convergences between the three different theories of capital, in order to highlight which elements are necessary in the formulation of a theory of capital; in intersectional studies and considering aspects that can never be disregarded (such as race and class), delimiting the Brazilian sexual nobility, a group formed by men, cis, whites, heterosexuals, urban middle class and Christians, these being the individuals who have greater advantages in the reality of Brazil, who reach higher job positions, who have a greater representation, who have a more dignified existence than that of other bodies; in studies on sexuality providing the perception that gender and sexual orientation have their specificities in the different forms of violence that can be directed to groups that are not part of the sexual nobility, ranging from symbolic violence to physical aggression; and in studies that showed the different disadvantages associated with sexuality in the school environment, more particularly, the “Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 – As experiências dos adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” carried out by the Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). As a result of gender capital, it was possible to perceive that there is a targeting of boys and girls to College courses and professions that correspond to the sexual division of labor, with such bias being promoted in the school institution. Also, there is gender violence over female, cis and trans bodies, which may cause the feeling of not belonging to the school and, for trans bodies, the possible expulsion from the school environment. As for the capital of sexual orientation, through several studies it was possible to perceive that the school is an unhealthy place for students who escape from heterosexuality, being constant targets of verbal, physical, and sexual violence, in addition to being the focus of acts of normalization by of the pedagogical body.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu. Sexuality Capital. Education. Sexuality. Gender.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PROFESSORES DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O SEXO – BRASIL - 2007	50
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA COM FRASES QUE EXPRESSAM O PRECONCEITO DE GÊNERO	74
TABELA 2 – PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA COM FRASES QUE EXPRESSAM O PRECONCEITO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABGLT	- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transeuxais
ANTRA	- Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CFP	– Conselho Federal de Psicologia
FIPE	- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBP	- Lésbicas, Gays, Bissexuais e Pansexuais
LGBTI+	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Intersexuais e outros
ONG	- Organização Não Governamental
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
SIGSEX	- Simpósio Nacional de Gênero e Sexualidade da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

ETÉREA.....	10
1 A CONSTRUÇÃO DE UM CAPITAL	17
1.1 “OS HERDEIROS: OS ESTUDANTES E A CULTURA” (1964/2015) – PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON	17
1.2 “A REPRODUÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DO SISTEMA ENSINO” (1970/2014) – PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON.....	19
1.3 “CAPITAL ERÓTICO: PESSOAS ATRAENTES SÃO MAIS BEM-SUCEDIDAS. A CIÊNCIA GARANTE” – CATHERINE HAKIM (2012)	26
1.4 “CORPO E ALMA: NOTAS ETNOGRÁFICAS DE UM APRENDIZ DE BOXE” (2002) – LOÏC WACQUANT	27
1.5 QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS ELEMENTOS DE UM CAPITAL?	29
2 O EXERCÍCIO DAS SEXUALIDADES	31
2.1 IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E NORMALIDADE	32
2.2 CORPOS (DES)AJUIZADOS	39
2.3 APRENDENDO A SER MENINO E MENINA: SEXUALIDADE E ESCOLA	48
3 ESBOÇO DO CAPITAL DE SEXUALIDADE	56
3.1 NOBREZA SEXUAL	59
3.2 CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	64
3.3 CAPITAL DE SEXUALIDADE	68
3.4 CAPITAL DE GÊNERO	71
3.5 CAPITAL DE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
5 POSFÁCIO – “YASMAN”	103
REFERÊNCIAS.....	106

ETÉREA

*É necessário quebrar os padrões
 É necessário abrir discussões
 Alento pra alma, amar sem portões
 Amores aceitos sem imposições
 Singulares, plural
 Se te dói em ouvir, em mim dói no carnal
 Mas se tem um jeito esse meu jeito de amar
 Quem lhe dá o direito de vir me calar?
 Eu sou todo amor, medo e dor se erradicar
 Feito sol que ilumina a umidade suspensa do ar
Homo sapiens errou
 ‘Etérea’ (Criolo)*

Etérea, de acordo com alguns dicionários online, quer dizer volátil, celestial, divino, ouro, que se pode reduzir a gás ou vapor. O significado, para mim, é muito mais pessoal, já que dá nome à música voltada para a população LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Intersexuais e outres¹), cantada pelo meu artista preferido. Além disso, ser etérea, ser volátil, ser gás, me recorda a fala da pesquisadora Berenice Bento no SIGESEX (Simpósio Nacional de Gênero e Sexualidade da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2019). A professora da UnB (Universidade de Brasília) disse que, em tempos de conservadorismo, precisamos ser resistência, precisamos ser água para passar em meio às grades que nos impõe. Associando a fala a tudo que a música “Etérea” representa para mim, assim intitulo a introdução desta dissertação. Precisamos ser voláteis, móveis, agitados, tão quanto as moléculas em um gás, para perpassar as dificuldades que nos são impostas pelas formas normalizadoras de poder.

A motivação para essa dissertação é de cunho muito pessoal. Para introduzir o trabalho, peço que me acompanhem em pequenos relatos das minhas vivências. Quando eu tinha entre 9 e 10 anos, minha mãe, preocupada que eu fosse homossexual, me levou a uma psicóloga para que eu recebesse um diagnóstico (que, diga-se de passagem, foi errado pois, hoje, sou tudo menos heterossexual). Ao “sair do armário”² para o meu pai, ele me alertou: “não saia dizendo para todo

¹ Em busca de uma escrita inclusiva para todes, nessa dissertação, farei o exercício de usar o Sistema Elu da linguagem neutra em todas as palavras de cunho generificado, tendo como referência Diego Lau HÉLITON (2017).

² A expressão “sair do armário” é amplamente utilizada no meio LGBTI+ significando “assumir” sua orientação sexual ou identidade de gênero para as pessoas ao seu redor. A “saída do armário” é uma experiência contínua e não pontual como se costuma pensar. “Cada encontro com uma nova turma

mundo, muito menos em entrevistas de emprego, pois você pode acabar perdendo o trabalho”. Uma tia, certa vez disse “para ser lésbica você não precisa se ‘fantasiar’ de homem, continue sendo mulher que terá respeito”. Outra tia, disse que “eu nunca teria uma família”. Essas quatro vivências, que tive dentro da minha própria família, me colocaram em um lugar de doente, de risco de não ter emprego, de não ser respeitada e não poder ter uma família.

Além de escrever da posição de uma pessoa LGBTI+, ainda me percebo e sou socialmente lida como mulher, ou seja, tenho mais uma marca posta pela sociedade para me deslegitimar, me descorporificar, para questionar as minhas práticas, a minha existência. Meu sonho quando criança, assim como o de muitas outras meninas, era ser jogadora de futebol. Um sonho nunca realizado, por socialmente e, conseqüentemente, dentro da minha família, não ser entendido como um esporte de menina. Andar na rua, para uma mulher, já é um ato de resistência. Nós sabemos do medo que sentimos quando vemos um homem cruzando em nossa direção ou da raiva que floresce ao ouvir um “elogio” indevido de um homem que nem sequer conhecemos. Ser mulher é questionar o direito ao nosso próprio corpo.

De acordo com Guacira Lopes Louro³ (2011), existem inúmeros privilégios concedidos a uma classe dominante, que na realidade brasileira é constituída por homens, cis, brancos, heterossexuais, de classe média urbana e cristãos podendo ser compreendidos como capital, que os permitem chegar a cargos de trabalho mais elevados, que os concedem salários maiores, um lugar de fala mais amplo, que os confere uma existência mais digna que a de outros corpos, que os coloca no posto de nobreza sexual. Frédéric LeBaron (2017) aponta que segundo Pierre Bourdieu, o conceito de capital compreende: “um ‘recurso’, segundo o modelo do ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos (ou ‘componentes’) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma ‘comunidade’, um país, etc.” (p. 101).

Minha aproximação com Pierre Bourdieu se deu na disciplina “A teoria sociológica de Pierre Bourdieu: possibilidades de um instrumental teórico-

de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, **constrói novos armários** [...]. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não” (Eve Kosofsky SEDGWICK, 2007, p.22, grifo meu).

³ Inspirada pela tese da professora Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA (2017), proponho nessa dissertação uma fuga à linguagem sexista. Dessa forma, na primeira vez que houver citação de uma autoria, irei transcrever seu nome por completo para facilitar a identificação de seu gênero, dando, assim, mais visibilidade para outras pessoas que não apenas homens pesquisadores.

metodológico para construção de conhecimento em educação” que cursei no primeiro semestre de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). De forma despreocupada, realizei minha matrícula. Até então, no início do ano, minha ideia de projeto era bem diferente da que aqui proponho. Mas durante o curso, passei a me questionar o porquê de não existir uma teoria de capital de sexualidade; do porquê não atribuírem um nome, um capital, às desvantagens vivenciadas por mulheres e pessoas LGBTI+ dentro da nossa sociedade. De tão explícitas que são as normas de gênero impostas, elas acabam se tornando implícitas. Tais normas são tão escancaradas que deixamos de as questionar, acreditando que tais imposições são, de fato, naturais. O caráter explícito da sexualidade a torna implícita. Quando aqueles e aquelas que fogem da norma se visibilizam, se fazem explícitos, “saem do armário”, engendra-se um desconforto na norma. Escancara-se a explicitude, escancaram-se as diferenças, as possibilidades de *ser*. Liberdade e ameaça. “A gente se reconhece quando nos encontramos e você se desconhece quando nos encontra” (X-MANAS, 2017).

A compreensão do papel do gênero dentro da cultura é muito delicada. Mas uma coisa posso afirmar: a cultura aparenta ser muito mais fragmentada que o gênero. Generalizando, em todo o mundo ocidental existe a divisão binária de homem e mulher, independentemente de como é a sua forma de representação. As demais formas de cultura (linguagem, religião etc.) possuem mais possibilidades de atuação, mesmo que elas também sejam impostas a nós desde sempre, precedendo a nossa tentativa de consciência. Acredito que cultura seja um termo muito amplo para atuar unanimemente como capital, hierarquizando determinadas partes de si como faz Bourdieu (2017) em “A Distinção” quando trata algumas características como secundárias (dentre elas, o gênero). Dessa forma, cabe lembrar Joan Scott (1995) quando sugere a importância de utilizar o gênero como uma categoria analítica

Sabe-se que diferentes modos de cultura atuam no sucesso ou insucesso das pessoas. A sexualidade também atua dessa forma. Uma pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e publicada por Eduardo Peret (2019) mostra que as mulheres estudam mais, trabalham mais e ganham menos que os homens; a “Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 – As experiências dos adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais,

travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), mostra diversos dados, dentre eles, que 60% dos alunos se sentem inseguros nas escolas devido à sua orientação sexual, o que pode levar à desistência dos estudos por parte de tais estudantes. Tendo isso em vista, percebi a possibilidade de esboçar um capital de sexualidade.

Ademais, Bourdieu em seu livro “Dominação Masculina” (2019) afirma que o comportamento homossexual não necessariamente acarreta em *handicaps* econômicos e sociais. Por mais que, de fato, pessoas LGBTI+, não necessariamente, sofram desvantagens em termos econômicos ou sociais – afinal, existem LGBTI+ que relatam nunca ter sofrido algum tipo de preconceito devido à sua sexualidade – esse “não necessariamente” se instaura no mais íntimo dos corpos de quem desvia das regras heteronormativas⁴. Acredito que tal pensamento também possa ser atribuído às diferenças econômicas e sociais impostas a homens e mulheres. As pessoas do gênero feminino, não necessariamente terão desvantagens em termos salariais, ou sofrerão algum tipo de assédio, mas a possibilidade de ocorrência está sempre presente, assim como o grande número de ocorrências que, de fato, existem, como mostrarei mais adiante no trabalho. Esse medo constante de ser deslegitimado devido à sua sexualidade faz parte da estratégia de “terrorismo cultural” que nos é imposta, conceito explorado por Richard Miskolci (2018):

[...] Em uma perspectiva sociológica, há uma lógica de imposição de normas por trás de uma forma de violência sempre à espreita, pois quando sabemos que ela pode acontecer, mas não quando nem de onde ela virá, aprendemos a nos comportar de forma “segura”, ou seja, de uma forma que nos coloque ao abrigo de suas manifestações. (p.33).

O não necessariamente traz a dúvida, a incerteza, o medo. Se deparar com a possibilidade de não conseguir algo, de não ter seu corpo legitimado, devido ao seu gênero ou sua orientação sexual, fabrica os possíveis destinos sociais, muda as regras do jogo, da *illusio*⁵, para cada uma das participantes.

⁴ De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus (2013), a heteronormatividade “pode ser definida como a crença na heterossexualidade como característica do ser humano “normal”” (p.364).

⁵ Illusio, para Bourdieu, está associada com a ideia de levar o jogo a sério. Segundo Andréa Aguiar (2017): “Cada campo – espaço social relativamente autônomo, caracterizado por disputas entre seus

A instituição escolar também não está imune às normas de sexualidade. É visível dentro das escolas, por exemplo, as divisões menino/menina, seja ela nos uniformes, na disposição das filas, na aula de Educação Física, nos banheiros, em todos os locais. Tal divisão de gênero tem influência direta na orientação sexual dos alunos: uma menina que gosta de jogar futebol pode ser xingada⁶ de “sapatão”⁷ (digo por experiências própria), assim como um menino pode ser tachado de “viado”⁷ por se interessar por atividades tidas como femininas. Assim, é falso afirmar que a escola seja uma instituição neutra e que as discussões de sexualidade estejam distantes de sua alçada. O silenciamento da instituição escolar também se torna uma forma de discurso: a abstenção, o medo de trazer à superfície debates sobre essas temáticas só demonstra que existe um interesse por trás do silêncio.

Pensando em termos da nobreza sexual à qual me referi antes e tudo que expus até aqui, a expressão da sexualidade, como um todo, não é uma experiência democraticamente acessível para todos, visto que existe uma sexualidade compreendida como legítima que corporifica seres inteligíveis e os hierarquiza em relação àqueles ininteligíveis, fazendo com que a expressão permitida e aceita da sexualidade seja restrita a formas normativas de existência. Quando o direito de existir é, por si só, barrado, temos um esclarecimento da não-democracia sexual; percebemos que existe uma sexualidade dominante que é mais vantajosa e que, portanto, constitui-se como uma forma de capital.

Considerando a perspectiva butleriana exposta em “Problemas de Gênero” (2019) de que sexo se constitui dentro de gênero, o objetivo dessa dissertação é realizar um esboço de uma teoria de capital de sexualidade, bifurcando-o em capital de gênero e capital de orientação sexual, a fim de teorizar e explicitar que existem vantagens-desvantagens, benefícios-prejuízos em se identificar e performar de acordo com um determinado gênero ou ser uma de uma determinada orientação sexual dentro do contexto do campo escolar. Essa pesquisa se mostra importante

participantes, que giram em torno de determinados capitais – ‘requer e aciona uma forma de interesse, um investimento, uma ilusão específica’” (p. 231).

⁶ Gostaria de ressaltar que não considero o termo “sapatão” ou “viado” xingamentos, porém, é certo que existem pessoas que os usem com conotação negativa e com a intenção de ferir verbalmente.

⁷ “Sapatão” é um termo utilizado para se referir a mulheres homossexuais e “viado” se refere aos homens homossexuais (cabe salientar que utilizo aqui - e em outros momentos do texto - a palavra “viado” e não “veado” pois é esta a forma mais utilizada popularmente). Segundo Jimena Furlani (2011) a comunidade LGBTQIA+ se empoderou de ambos os termos, assim como aconteceu com o termo queer que, antes da teoria de Judith Butler era usado com conotação negativa para pessoas LGBTQIA+. Porém, como explicitado na nota anterior, ainda existe uma parcela de pessoas que utiliza os termos “sapatão” e “viado” de forma depreciativa.

para área da Educação pois ao fazer a denúncia de que existe um enviesamento nas chances de sucesso e permanência escolar com base no gênero e orientação sexual, pode-se passar a pensar em como mudar essa realidade. A pesquisa em estudo é compreendida, de acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (2002) e Liane Carly Hermes Zanella (2013), como qualitativa teórica, em que serão articulados conceitos e produções da área de educação, cultura e sexualidade, visando a construção do esboço de uma nova teoria de capital.

Dessa forma, dividirei o trabalho em três capítulos. No primeiro, intitulado “A construção de um capital”, percorrerei os caminhos traçados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron para a construção do capital cultural mediante leitura dos livros “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” (2015) e “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (2014). Além dos dois livros também me apoiarei nos trabalhos “Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe” (2002) de Loïc Wacquant sobre capital pugilístico e “Capital erótico” (2002) de Catherine Hakim. O objetivo desse capítulo é tomar conhecimento de como tais autores e autora realizaram o processo de construção de um capital para que seja possível esboçar o capital de sexualidade.

No segundo capítulo, “O exercício das sexualidades”, pretendo expor as problemáticas que envolvem as questões de gênero e de orientação sexual, buscando estranhar como ambas podem comprometer o desenvolvimento e sucesso escolar e social dentro das escolas brasileiras, e, conseqüentemente, no ambiente de trabalho à posteriori, além de perceber as experiências que deixam de ser vividas, possivelmente, por conta da “conversa complicada” que envolve a sexualidade. Também pretendo explicitar o caráter arbitrário da sexualidade e como determinadas ações são legitimadas em nossa sociedade, de forma a se propagarem, como que em uma inércia sem fim, sendo, dessa forma, naturalizadas. Esse capítulo será fundamentado, principalmente por Judith Butler Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Michel Foucault.

Por fim, o capítulo “Capital de sexualidade: um esboço” é onde irei, de fato, esboçar o capital de sexualidade, expondo sua construção e sua importância. Neste capítulo, irei destacar as possíveis fissuras da teoria de capital cultural de Bourdieu que podem permitir a construção de uma teoria de capital voltada para explicar as especificidades relacionadas à sexualidade; caracterizar o campo educacional brasileiro; apresentar e delinear a nobreza sexual, desde as suas características até

como ela se articula para se manter continuamente nessa posição; e esboçar o capital de gênero e o capital de orientação sexual, utilizando de diversas pesquisas para articular com a proposta teórica.

1 A CONSTRUÇÃO DE UM CAPITAL

Neste capítulo, buscarei traçar os caminhos pelos quais quatro autores percorreram para a construção de diferentes tipos de capital. Para isso, realizei quatro leituras: “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” (2015) e “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (2014), ambos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; “Capital Erótico” (2012), da Catherine Hakim; e, por fim, “Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe” (2002), de Loïc Wacquant. Os dois primeiros foram escolhidos por serem os livros nos quais Pierre Bourdieu, juntamente com Passeron, começam a desenvolver a teoria de capital cultural, sendo então, os pontos de partida para o que, depois, se tornaria a base principal para os demais trabalhos de Bourdieu. A escolha de “Capital Erótico” se deu pela citação que a autora faz à Bourdieu e também pela aproximação com a temática dessa pesquisa. “Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe” foi a outra escolha principalmente por Wacquant ter uma aproximação teórica com Bourdieu.

O que procurei realizar com tais leituras foi: traçar semelhanças e padrões presentes nos três tipos de capital estudados, buscando perceber quais são os pontos principais e necessários de cada capital, como, por exemplo, o que é preciso para se ter um capital, quem são os detentores de tal recurso, quais estratégias estão envolvidas no mercado desse capital, entre outras características que irei discorrer mais adiante.

Na primeira parte desse capítulo, dissertarei sobre cada uma das obras citadas anteriormente, levantando os pontos considerados mais relevantes para a estrutura de cada um dos tipos de capital. Depois, farei uma síntese de todos os livros, traçando as intersecções entre eles e, ao final, trarei um conjunto de atributos essenciais que um capital deve ter.

1.1 “OS HERDEIROS: OS ESTUDANTES E A CULTURA” (1964/2015) – PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON

A primeira grande obra dos autores disserta sobre as estreitas relações entre docentes, educação e classes privilegiadas, relações essas que servem para reproduzir as desigualdades sociais dentro dos sistemas de ensino. O livro, então,

desmascara a falsa ideia de escola democrática e libertadora, explicitando que a cultura escolar é uma cultura de elite e para as elites. A obra contém análises voltadas para o ensino superior, porém, sempre é ressaltada a importância dos níveis escolares precedentes.

O primeiro capítulo, “A escolha dos eleitos”, discorre sobre as diferentes oportunidades e méritos dos estudantes oriundos de diferentes classes sociais, tratando também do acesso ao ensino superior, cuja seleção é construída durante todo o percurso escolar, porém, seleção essa que, no caso das classes mais desfavorecidas, se transforma em eliminação. Esse processo de eliminação escolar pode ser contornado quando as pessoas oriundas de estratos sociais mais baixos conseguem, por meio da ação homogeneizante do sistema de ensino, se adaptar às exigências da escola.

O caráter democrático da escola escora-se na ideia de que a cultura escolar é uma só para todos e que é a única via de acesso à cultura para as classes desfavorecidas. Não obstante, são desprezadas as desigualdades iniciais em relação a tal cultura com que chegam esses estudantes, desvalorizando “a cultura que ela mesmo transmite em favor da cultura herdada que não leva a marca deles do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça” (BOURDIEU, PASSERON, 2015, p.38). Dessa forma,

[...] a cultura de elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e *a fortiori* camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe. **Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade** (IBIDEM, p.41 e 42, grifo meu).

O terceiro capítulo, “Aprendizes ou aprendizes de feiticeiro?”, diz respeito à relação entre professores e estudantes, em que estes percebem a figura dos docentes como mestres que comunicam uma cultura total. Dessa forma, os estudantes se tornam receptáculos passivos do saber professoral, prontos para retransmitir essa cultura que não lhes diz respeito.

Nesse mesmo capítulo, os autores falam das diferenças existentes entre homens e mulheres de uma mesma classe social na escolha de um curso do ensino superior. Eles atribuem boa parte dessa desigualdade aos pais e às próprias

mulheres que “continuam a aderir a uma imagem das ‘qualidades’ ou dos ‘dons’ especificamente femininos que permanece dominada pelo modelo tradicional da divisão do trabalho entre os sexos” (IBIDEM, p. 82). O que se pode perceber, é que os autores levantam a questão dessas diferentes escolhas de futuro baseadas no gênero, notando que há uma desvalorização da função da mulher na divisão binarista tradicional do trabalho.

Na conclusão do livro, os autores falam da cegueira perante as desigualdades sociais, o que acarreta na explicação geral das desigualdades escolares como desigualdades naturais ou desigualdade de dons, transformando, assim, o privilégio em mérito.

1.2 “A REPRODUÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DO SISTEMA ENSINO” (1970/2014) – PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON

A segunda grande obra de Pierre Bourdieu, desenvolvida, mais uma vez, em conjunto com Jean-Claude Passeron, pode(ria) ser tratada como uma continuação de “Os Herdeiros”, porém, dessa vez, tendo um maior enfoque teórico e olhando para a violência simbólica cometida pelos agentes⁸ envolvidos com o sistema de ensino e pela própria instituição escolar. Além disso, é bastante ressaltado sobre a contribuição do sistema de ensino para a conservação das estruturas sociais.

A primeira parte do livro, “Fundamentos de uma teoria de violência simbólica”, é constituída de várias proposições teóricas acerca da violência simbólica que existe no meio escolar. Dividida em quatro partes, esse capítulo discorre sobre a ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico e sistema de ensino, respectivamente. Como em ordem crescente, cada uma dessas partes se une até formar o sistema de ensino, que tem por função a inculcação e a contribuição para a reprodução cultural e social. Partindo dessa ideia – que a escola é um campo de reprodução das normas impostas a grupos e classes – desvenda-se o mito da escola neutra e democrática, e podemos passar a ser mais críticos em relação às escolhas curriculares e à estrutura do sistema de ensino como um todo.

⁸ De acordo com Claudio Marques Martins Nogueira (2017), o termo “agente” para Pierre Bourdieu considera os indivíduos em relação às suas ações e como tais indivíduos agem nas diferentes situações sociais as quais são submetidos.

A ação pedagógica, que inclui a educação difusa – “exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo” (Ibidem, p.26) -, educação familiar e educação institucionalizada, se dá como uma forma de violência simbólica devido ao trabalho de imposição de um arbitrário cultural. O conceito de arbitrário cultural é muito importante na obra bourdieusiana, e segundo Maria Alice Nogueira (2017) é usado para “designar o fenômeno social que consiste em erigir a cultural *particular* de uma determinada classe social (a “classe dominante”) em cultura *universal*” (p. 36, grifos da autora).

A violência simbólica, conceito ao qual os autores se debruçam por toda a primeira parte do livro, é tida como uma violência oculta, pois se dá no campo da linguagem, dos gestos e das coisas, e “não reconhece” a própria violência exercida em nome de diversos princípios que segue (WACQUANT, 2017). O poder exercido pela violência simbólica, é o poder que impõe significações e as impõe como legítimas (BOURDIEU, PASSERON, 2014). Dessa forma, les dominades pela violência simbólica, muitas vezes não se rebelam por não compreenderem que podem sair dessa condição, pois tudo o que conhecem é a verdade aos olhos das figuras dominantes (BOURDIEU, 2019), ou seja, não percebem que estão sendo violentadas simbolicamente e quando percebem, muitas vezes, não possuem condições-força para se rebelarem; verdades essas incorporadas por um longo processo de inculcação, longe do alcance consciente, e que se concretizam na forma de *habitus*, ou seja, “disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do meio social existente” (WACQUANT, 2017, p.214). Ainda nas palavras de Bourdieu (2017), o *habitus* é “*princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação* [...] de tais práticas.” (p.162, grifo do autor).

A ação pedagógica também se constitui como violência simbólica por reproduzir a seleção arbitrária que um grupo dominante institui como arbitrário cultural, sendo tal seleção considerada arbitrária, pois as estruturas constituintes dessa cultura não possuem nenhum princípio universal. Além disso, a seleção e reprodução dessas arbitrariedades é de extrema importância para o grupo que detém esse arbitrário, já que tal grupo “deve sua existência às condições sociais da qual ela é produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da sua estrutura

das relações significantes que a constituem” (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 29).

Em síntese,

Arbitrárias quando, pelo método comparativo, são ligadas ao conjunto das culturas presentes ou passadas ou, por uma variação imaginária, ao universo das culturas possíveis, as “opções” constitutivas de uma cultura (“opção” que ninguém faz) revelam sua necessidade assim que são ligadas às condições sociais de seu aparecimento e sua perpetuação (IBIDEM, p. 29)

A ação pedagógica e o que ela contribui para (re)produzir, se constituem como um mercado, em que cada ação pedagógica possui um produto de diferente valor:

Quanto mais o mercado em que se constitui o valor dos produtos das diferentes ações pedagógicas está unificado, mais os grupos ou as classes que sofreram uma ação pedagógica que lhes inculcou um arbitrário cultural dominado têm oportunidades de lembrar o não valor de seu acervo cultural [...]. **Todavia, a unificação do mercado simbólico, por desenvolvida que seja, não exclui nunca que as ações pedagógicas dominadas consigam impor a essas que as submetem, pelo menos durante algum tempo e em certos domínios da prática, o reconhecimento de sua legitimidade:** a ação pedagógica familiar não pode exercer-se nos grupos ou classes dominados senão na medida em que é reconhecida como legítima, tanto pelos que a exercem quanto por aqueles que a elas se submetem, mesmo se esses últimos são votados a descobrir que o arbitrário cultural do que tiveram de reconhecer o valor para alcançá-lo é desprovido de valor em um mercado econômico ou simbólico dominado pelo arbitrário cultural das classes dominantes [...] (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 50 e 51, grifo meu).

Diante desse mercado, pode-se perceber, então, que aqueles que não se percebem incluídos pelo arbitrário dominante, podem acabar por desvalorizar o seu próprio acervo cultural, acreditando que este não é tão bom, tão legítimo ou tão inteligível quanto aquele. Dessa forma, o próprio mercado das ações pedagógicas responsáveis pela inculcação dos arbitrários culturais se instaura de forma simbolicamente violenta, pois o acervo cultural dos grupos e classes dominadas é sempre avaliado sob a ótica dominante, tornando os bens culturais destas classes de menor valor. Porém, há a possibilidade de uma ação pedagógica de resistência, desde que as partes envolvidas nesse processo compreendam que o seu arbitrário cultural é legítimo, mesmo sem possuir valor no mercado dominado por uma visão que se auto impõe como superior.

A imposição da cultura dominante e o reconhecimento desta como cultura legítima, juntamente com o reconhecimento da ilegitimidade do arbitrário cultural das classes dominadas, podem resultar na exclusão dos grupos dominados, que podem vir a se considerar indignos de pertencer à cultura dominante. Isso pode levar à autoexclusão de ambientes considerados “impróprios” ou de futuros profissionais que “não condizem” com a classe social de origem. A falta de reconhecimento das culturas dominadas como legítimas as tornam ininteligíveis, inferiores, anormais, já que “a definição social da excelência tende sempre a se referir ao ‘natural’” (IBIDEM, p. 61).

Quanto aos modos de imposição das ações pedagógicas, eles podem variar de acordo com o afastamento entre o arbitrário cultural dessa ação pedagógica e o arbitrário cultural de uma determinada classe ou grupo, ou seja, quando as imposições dessa ação pedagógica são muito distantes da realidade da classe ou grupo que se tenta inculcar. Da mesma forma, a ação pedagógica tem maior força simbólica quando é aplicada a grupos e classes que têm mais chances de confirmá-la.

Para colocar uma ação pedagógica em exercício é necessária uma autoridade pedagógica, que detém um “poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima” (IBIDEM, p. 34). Entretanto, não é porque les agentes de um determinado grupo ou classe reconhecem uma autoridade pedagógica como legítima que ela é, de fato, legítima. Isso só quer dizer que esses agentes foram construídos socialmente para não conseguir enxergar os fundamentos dessa relação. Além disso, a autoridade pedagógica também tem por função assegurar o valor social da ação pedagógica, pois tudo que é transmitido por uma autoridade pedagógica se torna legítimo, em contraste com tudo aquilo que não foi selecionado para a transmissão.

A ação pedagógica também implica em um trabalho pedagógico, responsável pela inculcação de um arbitrário cultural, e que deve durar tempo o bastante para se constituir como um *habitus*, que se propaga por meio do arbitrário interiorizado mesmo após o término da ação pedagógica. A produtividade específica de tal trabalho pedagógico pode ser medida pelo grau que o hábito que ela produz é durável, transferível e exaustivo, ou seja, por quanto mais tempo o *habitus* se perpetua, pelo alcance que ele possui e pela insistência em reproduzir os princípios do arbitrário cultural de um grupo ou classe. O trabalho pedagógico é considerado

um processo irreversível, dessa forma a ação pedagógica implicada só pode ser reprimida ou transformada quando se produzir uma nova disposição irreversível.

Cabe ressaltar que “um mesmo *habitus* pode engendrar tanto uma prática quanto o seu inverso, quando tem por princípio a lógica da diferenciação” (IBIDEM, p.57), ou seja, um mesmo *habitus* pode ter significações diferentes para diferentes agentes. Quando um *habitus* é aceito e se propaga, ocorre uma transferência de sucesso, quando ele é rejeitado, ocorre uma falha no processo de transferência.

Existem dois meios pelos quais é possível produzir a interiorização de um arbitrário cultural. Um deles é mediante pedagogia explícita, em que o *habitus* é produzido por meio de um processo de inculcação metodicamente organizado; e, o outro, é pela pedagogia implícita, em que se produz uma inculcação inconsciente. A última é muito importante para a reprodução cultural, pois, supondo um conhecimento prévio, aqueles que o possuem irão sair melhor do que aqueles que não detêm tal conhecimento, dessa forma, se assegura o monopólio do conhecimento a les agentes que possuem tal conhecimento prévio. Com isso, ocorre a eliminação de certos agentes receptores, fazendo com que o trabalho pedagógico consiga delimitar o público ao qual pretende impor seu arbitrário cultural, “impondo assim mais sutilmente a legitimidade de seus produtos e de suas hierarquias” (IBIDEM, p.74).

O final da primeira parte do livro, trata sobre o sistema de ensino. Para os autores:

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autor reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual não é o produtor (**reprodução cultural**) e cuja reprodução contribui para à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (**reprodução social**) (IBIDEM, p. 76 e 77, grifo meu).

Assim, o sistema de ensino reproduz um arbitrário cultural que diz respeito às classes dominantes ao passo que contribui para a reprodução social implícita nesse arbitrário. O sistema de ensino não é o produtor dessa cultura, mas ele a reproduz devido à persistência institucionalizada para esse tipo específico de arbitrário cultural. Além disso, o sistema de ensino realiza tais funções de

reprodução cultural e social de modo a impor um desconhecimento da violência simbólica exercida, o que acarreta em sua legitimidade como instituição pedagógica.

Na segunda parte do livro, intitulada “A manutenção da ordem” e dividida em quatro capítulos, os autores trazem diversas aplicações dos conceitos teóricos trabalhados no início da obra.

No primeiro capítulo, “Capital cultural e comunicação pedagógica”, os autores levantam a questão das desigualdades existentes, principalmente, nas escolhas de cursos de ensino superior entre homens e mulheres. Bourdieu e Passeron (2014) citam então os **mecanismos objetivos**, responsáveis por orientar preferencialmente o gênero feminino para uma determinada escolha profissional, no caso do livro, a faculdade de Letras. Tais mecanismos são tão eficientes devido à crença social da existência de qualidades e atributos femininos e masculinos, que esses próprios mecanismos ajudam a forjar

para que um destino, que é produto objetivo das relações sociais definidoras da condição feminina num momento dado, se encontre transmutado em vocação, é preciso e é suficiente que as moças (e tudo que as cerca, a começar por suas famílias) se orientem inconscientemente pelo preconceito [...] de que existe uma afinidade eletiva entre as qualidades ditas femininas [...] (IBIDEM, p. 104).

Tais mecanismos objetivos parecem atuar como estratégias do patriarcado para reproduzir a ideia de mulher ideal, hiperfeminilizada, e que inculcam nos corpos com vagina⁹ que tal performance é a correta e a única possível.

Ressalto que os autores novamente, assim como em “Os Herdeiros”, trazem a questão da arbitrariedade das escolhas das mulheres para determinado curso, nesse caso, o de Letras. Em outro momento do mesmo capítulo, é citado como a taxa de feminização de uma disciplina pode influenciar na sua hierarquia escolar.

No terceiro capítulo, “Eliminação e seleção”, os autores mencionam a eliminação escolar sem exame, ou seja, daqueles estudantes para quem um futuro escolar é improvável devido ao futuro objetivo e coletivo de sua classe ou categoria social, acarretando no abandono da escola. Quanto a isso, dados do IBGE

⁹ A mulher ideal como uma mulher hiperfeminilizada também é inculcada nos corpos de mulheres trans, o que pode levar ao processo de busca pela passabilidade, que será discutida no capítulo seguinte. Aqui, como estou fazendo referência a uma estrutura extremamente conservadora, as mulheres trans não foram mencionadas no texto, pois não fazem parte do imaginário patriarcal de mulher ideal.

corroboram que quanto mais baixa a classe social de origem, maior a evasão escolar, assim como essa taxa também é maior para estudantes negres (Adriana SARAIVA, 2019). Ou seja, a cultura escolar e os conhecimentos que ela legitima atuam em prol da manutenção da ordem social ditada pelas classes e grupos dominantes.

Como dito anteriormente, uma pessoa pode vir a se excluir do sistema de ensino por perceber que as oportunidades objetivas de êxito da sua categoria social nesse sistema são muito baixas. Isso acontece devido à esperança subjetiva, entendida como “produto da interiorização das condições objetivas que se operam segundo um processo comandado por todo o sistema das relações objetivas nas quais ela se efetua” (IBIDEM, p. 191). Ou seja, cada grupo, classe ou categoria social traça diferentes possibilidades de escolhas profissionais baseando-se nas probabilidades objetivas que seu grupo, classe ou categoria tem nessa profissão. Dessa forma, a desigualdade social se transforma em desigualdade escolar, que consagra uma desigualdade de oportunidades dentro do sistema de ensino.

No capítulo final do livro, “A dependência pela independência”, os autores discorrem a respeito da falsa ideia de autonomia que o sistema de ensino possui, criando a ilusão de uma escola independente e neutra, quando na verdade essa liberdade relativa serve a interesses e exigências externas; e de como é necessário analisar o sistema de ensino e o trabalho pedagógico relacionando-os sempre com as “características, presentes e passadas, de sua organização e de seu público com o sistema completo das relações que se estabelecem, numa formação social determinada, entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe” (IBIDEM, p. 208).

Nesse capítulo, mais uma vez os autores trazem a questão de gênero para a discussão, ressaltando sobre as diferentes escolhas de cursos entre os gêneros e do baixo valor que é atribuído a uma profissão ao passo que ela se feminiza, caracterizando tais “nuances” como “ideologia da distribuição dos ‘dons’¹⁰ entre os sexos” (IBIDEM, p. 214).

¹⁰ A “Ideologia do dom” é um conceito muito trabalhado na obra de Bourdieu e diz respeito aos “dons” atribuídos a les alunes que correspondem ao arbitrário cultural reproduzido na escola, o que lhes acarreta um maior êxito nas atividades escolares, sendo assim a “ideologia do dom” uma forma de legitimação dos resultados escolares desiguais (Kátia Maria Penido BUENO, 2017, p. 151).

Ao final, é levantada a questão do conservadorismo da organização pedagógica, que mantém a tradição de reproduzir para as novas gerações uma cultura que diz respeito a um passado distante, fazendo com que o processo de transformação das instituições escolares e da cultura escolar seja muito lento. Tal conservadorismo pedagógico, reflexo do conservadorismo social e político, contribui para a manutenção da ordem social.

1.3 “CAPITAL ERÓTICO: PESSOAS ATRAENTES SÃO MAIS BEM-SUCEDIDAS. A CIÊNCIA GARANTE” – CATHERINE HAKIM (2012)

A obra de Catherine Hakim propõe, além dos três tipos de capital de Bourdieu (cultural, social e econômico), o capital erótico, que se encontra no mesmo patamar e com a mesma relevância que os demais. Inclusive, para a autora, o capital erótico pode ser o atributo pessoal de maior importância para pessoas com pouca ou nenhuma qualificação.

No início do livro a autora discorre sobre os constituintes do capital erótico, que são: beleza, *sex appeal*, dinamismo, talento para se vestir bem, charme, habilidades sociais e competência sexual. No entanto, cada um desses elementos pode ser mais ou menos relevantes em determinadas sociedades e épocas. Além desses seis atributos, em algumas sociedades, a fertilidade das mulheres é um item a mais na lista de componentes do capital erótico. Dessa forma, o capital erótico é composto por habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas (charme, se vestir bem) e, também, por traços inatos (altura, cor da pele, órgão genital).

O capital erótico também pode se relacionar com as outras três formas de capital. É possível fazer uma conexão, por exemplo, entre o capital econômico e o erótico, pois, com um grande poder aquisitivo, pode-se conseguir alguns dos atributos constituintes do capital erótico, como roupas melhores, acesso a atividades físicas e procedimentos estéticos. Além disso, “O capital erótico tem seu valor acrescido quando está atrelado a altos níveis de capital econômico, cultural e social. [...] Assim, o capital erótico é parcialmente ligado ao sistema de classes, ainda que não seja determinado por ele” (HAKIM, 2012, p. 31).

É no segundo capítulo, “A política do desejo”, que a autora discorre sobre um dos maiores conceitos da sua obra: o déficit sexual masculino. Partindo do

“mercado heterossexual”, a pesquisadora diz que existem níveis de desejo sexual desiguais entre homens e mulheres. Com isso, o valor do capital erótico da mulher é mais valioso que o do homem, pois “o valor de mercado de qualquer coisa é determinado pelo desejo relacionado a escassez, suprimento e demanda, e se aplica ao sexo tanto quanto a qualquer outro entretenimento” (IBIDEM, p. 51). Sendo assim, o déficit sexual masculino, então, seria esse excesso de desejo sexual masculino reprimido pela escassez de desejo sexual feminino.

O quarto capítulo, “Os benefícios vitalícios do capital erótico”, diz respeito a como o capital erótico pode atribuir vantagens durante a vida, tendo início, inclusive, com les bebês. A autora fala também do “Brilho Dourado do mundo social”, que é um benefício concedido às crianças atraentes, pois essas se dão melhor com as pessoas e têm maior facilidade para conseguir o que querem. A autora também ressalta que o capital erótico tem portabilidade e possui visibilidade pública, dessa forma, as pessoas que o possuem, costumam ter maior autoestima, confiança e experiência sexual, por exemplo.

No capítulo seis, “Sem dinheiro, nada feito: vendendo entretenimento erótico”, a autora discorre sobre como o capital erótico feminino vende, dizendo, por exemplo, que comerciais com arte erótica feminina deveriam ser apreciados. Porém, nesse sentido, o capital erótico atua na manutenção da lógica capitalista baseada no patriarcado e voltada para as classes mais favorecidas, que são aquelas que podem arcar financeiramente com tais produtos resultantes do capital erótico.

No decorrer da obra, a autora cita Bourdieu algumas vezes, porém, acredito que ela poderia ter se aprofundado mais na teoria bourdieusiana, uma vez que cita o capital erótico como sendo um capital a mais do que os propostos por Bourdieu. Por fim, o capital erótico é, de forma geral, composto por aspectos físicos e culturais, assim como caminha com outros tipos de capital (como o econômico e social) e também estabelece uma hierarquia entre aqueles que o detêm e aqueles que não.

1.4 “CORPO E ALMA: NOTAS ETNOGRÁFICAS DE UM APRENDIZ DE BOXE” (2002) – LOÏC WACQUANT

A obra de Loïc Wacquant trata do pugilismo, nesse caso o boxe, composto por *habitus* específicos, agentes e um campo próprio para seu desenvolvimento (a academia de treinamento e o ringue). Nesse livro, o autor une sua própria

experiência como aprendiz de boxe à teoria bourdieusiana, ressaltando a importância de estar inserido no campo que estuda. Aqui, mencionarei apenas o primeiro capítulo do livro, “A rua e o ringue”, no qual o autor realiza uma descrição etnográfica da academia de boxe (chamada de *gym*) em que treina e também utiliza de noções teóricas para falar sobre o capital pugilístico. Não abordarei os outros dois capítulos da obra, pois apenas descrevem algumas reuniões de boxe em um bar (Studio 104), indo desde os preparativos das lutas, como a pesagem, até as festividades pós-lutas, e sobre a experiência de Wacquant na preparação e apresentação em sua primeira luta oficial.

O pesquisador inicia o livro situando o *gym* como o campo onde se forja o pugilista¹¹, onde são modelados alguns dos requisitos para se tornar um pugilista, como: disciplina, respeito, autonomia da vontade e ligação com o grupo. O autor também fala da importância de conhecer a trama das relações sociais e simbólicas que circundam o *gym* e, na realidade estadunidense, envolve a questão de tirar homens e meninos das ruas e dar novas significações para vidas que poderiam estar imersas em violência.

Wacquant (2002) então descreve a respeito do *habitus* pugilístico, que mescla práticas coletivas e individuais, pois impõe fisicamente o corpo de apenas um lutador, mas cuja aprendizagem adequada é coletiva. Tal aprendizagem, inclusive, se constitui como uma pedagogia implícita, por ser prática e não precisar passar por uma teoria:

Enfim, tornar-se um boxeador é apropriar-se, por impregnação progressiva, de um conjunto de mecanismos corporais e de esquemas mentais tão estreitamente imbricados que eles apagam a distinção entre o físico e o espiritual, entre o que emerge das capacidades atléticas e o que diz respeito às faculdades morais e à vontade (IBIDEM, p. 34).

Assim, o pugilismo se constitui como “um esporte ultra individual, cuja aprendizagem é totalmente coletiva” (IBIDEM, p. 120), cujo saber é transmitido por mimetismo, onde os aprendizes assimilam os gestos imitando seus mestres de forma mais ou menos consciente, ou seja, sem intervenção explícita.

¹¹ Especialmente neste subcapítulo não realizarei o exercício de utilizar a linguagem neutra nas seguintes palavras: lutador, pugilista e aprendiz de boxe. Isso porque Wacquant menciona que no *gym* “Todos os praticantes, **é claro**, são homens, e o salão de treinamento é um espaço *eminentemente masculino*, a intromissão do gênero feminino só é tolerada de forma incidental: o boxe é para os homens, sobre os homens, ele é os homens (Ibidem, p. 69 e 70, grifo meu).

Dentro do pugilismo, existe uma ilusão de uma “escala de mobilidade”, onde muitos pugilistas amadores acreditam que possam chegar ao topo da hierarquia pugilística, porém, o acesso a tal auge é controlado pelos detentores do capital social específico. Para conseguir alcançar a excelência no meio pugilístico, o lutador precisa ter coragem, força, destreza, tenacidade, inteligência e ferocidade. Entretanto, cabe ressaltar, que nem todos podem se tornar pugilistas, pois, para isso, é necessária uma determinada estabilidade pessoal e familiar, o mínimo de condições sociais e econômicas e disciplina. Ainda sobre a cultura do boxeador, o autor relata que ela é feita de:

[...] um complexo difuso de posições e de gestos que, continuamente (re)produzidos pelo e no próprio funcionamento do *gym*, só existem, por assim dizer, em atos e no traço que esses atos deixam nos (e sobre os) corpos – o que explica a tragédia da impossível reconversão do boxeador no final de carreira: o capital específico que ele detém está inteiramente incorporado e, uma vez usado, fica desprovido de valor em outro campo (IBIDEM, p. 78 e 79).

A exemplo de Bourdieu, Wacquant nega a existência de dons, nesse caso, o dom pugilístico, considerando que o que os boxeadores tomam como uma qualidade inata (o dom) é, na verdade, resultado de um longo processo de inculcação do *habitus* pugilístico.

O autor também menciona as qualidades que são decisivas para o aprendizado do boxe. Dentre elas estão: “persistir com paciência, esperar sua hora sem relaxar, dosar o esforço no tempo, demonstrar suas expectativas e, ao mesmo tempo, ocultar suas emoções” (IBIDEM, p. 165). Caso o boxeador não consiga desenvolver tais características, seu técnico pode tentar impulsioná-las com alguns esforços externos ou até punindo-o.

1.5 QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS ELEMENTOS DE UM CAPITAL?

Após a leitura das quatro obras, pude encontrar algumas semelhanças em relação a elementos que todos os autores relacionam com seus diferentes tipos de capital. O primeiro deles é a ligação entre um determinado capital e outros, como, por exemplo, a relação entre o capital erótico e o capital econômico e a relação entre o capital pugilístico e o capital social. Também, sempre é necessário que exista um grupo de dominância dentro dos diferentes tipos de capital, no caso do capital

cultural é aquele grupo limitado de pessoas que traz legitimidade ao arbitrário cultural imposto nos sistemas de ensino.

Todos os tipos de capital também atuam de forma a reproduzir uma determinada característica ou *habitus*, a fim de perpetuar em seus agentes um padrão específico de pensamento e corpo determinados pelos arbitrários de cada espaço social. O capital cultural reproduz a cultura dominante e almeja criar agentes que se conformem a ela e a reproduzam; o capital pugilístico visa criar pugilistas com habilidades determinadas; e o capital erótico visa reproduzir e valorizar padrões de beleza impostos culturalmente pelas classes dominantes.

As chances de acesso aos diferentes tipos de capital aqui analisados também funcionam diferencialmente. Aquelus oriundos de um baixo extrato social terão dificuldades em assimilar o arbitrário cultural imposto pelo capital cultural; quem não tem o mínimo de disciplina e estabilidade financeira, emocional e familiar não consegue se tornar um pugilista; assim como quem nasceu com uma aparência física não considerada bela pela sua cultura e não consegue desenvolver muitas habilidades sociais, dificilmente conseguirá aprimorar o seu capital erótico.

A classe econômica também é um fator que nunca pode ser desconsiderado. Assim como pertencer a uma classe econômica favorecida permite acesso aos mais diferentes conhecimentos culturais, ela também auxilia na aquisição de capital erótico, além de permitir uma vivência pugilística com materiais e treinos da melhor qualidade. A lógica capitalista também atua dentro das diferentes formas de capital no sentido de criar hierarquias e valorizar diferentes grupos dentro de uma mesma formação social, dessa forma, sempre há de existir pessoas que são privilegiadas por terem nascido em uma família pertencente a determinado grupo social ou por possuírem características que as coloquem em uma posição de superioridade (pessoas brancas, por exemplo).

Tendo em vista tais hierarquias inventadas, pode-se assumir que existe uma relação de dominação entre aqueles que possuem as demandas culturais de determinado momento sócio-histórico e aqueles que não possuem. Essa relação que impõe esse tipo de poder dominador a um grupo em detrimento de outro e faz com que esse grupo dite as regras do jogo, é um poder que corresponde à violência simbólica, por decretar o que é legítimo ou não, tendo em vista apenas os interesses próprios de sua classe.

Todas essas relações de dominação também são **ensinadas e aprendidas** durante toda a vida, tendo sempre em vista a reprodução e manutenção dos grupos dominantes. Uma criança de baixo extrato social percebe que seu lugar não é na escola quando não vê sua cultura representada na cultura escolar; um pugilista aprende a ser pugilista com base em treinos e ao assistir outros lutadores em prática; assim como tem-se uma ideia do que é belo a partir, por exemplo, das representações dessa beleza em grandes meios de comunicação.

O campo também é um aspecto muito importante a ser considerado. A cultura é um elemento mutável que possui inconsonâncias ao mudar de época e localidade. Além disso, os aprendizados em campos micro podem ser bem diferentes dos campos macro, por exemplo, uma ação pedagógica familiar pode diferenciar em grande parte daquela escolar.

Um ponto de divergência entre as obras, é em relação aos dons. Enquanto Bourdieu, Passeron e Wacquant se mostram contrários à ideia de dons que possibilitam as pessoas a terem uma determinada vantagem em algum campo social; Hakim, em algumas passagens de seu livro, menciona o talento para se vestir bem e o talento inicial para desenvolver o capital erótico, sem discernir se esse talento é algo cultural e diz respeito a estar de acordo com a cultura dominante ou se é algo inato à pessoa.

Todos esses pontos levantados contribuíram para que os autores e a autora mencionadas nesta dissertação criassem e explorassem suas próprias teorias de capital. Então, a partir de todos esses elementos, no último capítulo, almejo esboçar uma teoria de capital de sexualidade que contenha todos esses itens, de forma a abranger e respeitar todas essas teorias antecedentes.

O capítulo seguinte visa a discussão acerca de identidade, normalidade e sexualidade, buscando, por meio de diversos teóricos das áreas, uma maior compreensão sobre tais temáticas.

2 O EXERCÍCIO DAS SEXUALIDADES

O termo sexualidade é muito debatido e controverso, tendo várias concepções e definições. Partindo de uma concepção pós-estruturalista com influências, principalmente, de Michel Foucault (2019), Judith Butler (2019a, 2019b) e Guacira Lopes Louro (2001, 2004, 2011, 2019), visualizo a sexualidade de forma

plural, sócio-historicamente construída dentro de matrizes de poder que estabelecem o que é certo/errado, normal/anormal. Por ser tão diversa, pode ser usada também no plural, assim, existem diversas sexualidades e diferentes maneiras de vivê-las.

Os discursos acerca das sexualidades mesclam-se com os discursos identitários, uma vez que a definição de “menino” ou “menina” é uma das primeiras identidades a nos ser imposta. Além disso, não podemos conceber uma ideia a respeito da sexualidade sem levar em conta outras questões identitárias a ela relacionadas, como raça e classe. Afinal, a vivência da sexualidade de uma mulher negra¹² é completamente diferente da vivência da sexualidade de uma mulher branca, por exemplo.

Sendo um construto social, a sexualidade é influenciada por diversas instâncias de poder, como a família, Igreja, discursos médicos e, claro, a escola. Foucault (2019) indica a escola como uma região de “alta saturação sexual”, dessa forma, por mais que tentem ocultar ou silenciar os discursos sobre a sexualidade nas instituições escolares, ela sempre estará presente, visto que é um elemento presente em todos os corpos.

Este capítulo visa, em um primeiro momento, levantar discussões acerca das identidades, sensação de pertencimento e das concepções de normalidade/anormalidade. Em seguida, discutirei as diferentes possibilidades de identidades sexuais de forma geral e dentro da instituição escolar.

2.1 IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E NORMALIDADE

Percebendo a necessidade de integrar discussões acerca da identidade de forma geral, para além das identidades sexuais, busquei referência em Stuart Hall (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (2010).

¹² Utilizo os termos negra/negre/negro para me referir às pessoas pretas e pardas, agrupadas na categoria “negra” pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Além disso, de acordo com Nilma Lino GOMES (2005) é possível também agregar pretos e pardos na categoria de negros pois, no Brasil, o racismo não faz diferença significativa entre os dois.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* [...] (HALL, 2006, p.38 e 39, grifos do autor).

Aceitando o caráter mutável das identidades, somos deslocados para um universo repleto de possibilidades e incertezas. Logo, a sensação de estabilidade acerca de uma dada identidade que encaramos como “nossa” é, na verdade, consequência da construção de “uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”” (HALL, 2006, p. 12 e 13).

Outro ponto importante é que toda identidade tem seu início, sua concepção, na diferença. A partir do momento que se enquadra, que se delimita, um conjunto de características que dizem fazer parte de uma identidade, automaticamente é criada uma outra identidade, aquela parcial ou totalmente contrária à primeira, que não possui tais características. Dessa forma, as identidades são inventadas a partir da exclusão de outres que não possuem os elementos necessários para serem incluídes em um determinado enquadramento.

A criação das diferentes identidades se dá, sempre, dentro de uma matriz de poder. Aquela (porém, quase sempre é aquele) que dita os termos essenciais¹³ de cada identidade, está, ao mesmo tempo, excluindo todos que não se encaixam. Ou seja, “se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder” (SILVA, 2010, p. 87).

Devido ao seu caráter estruturante da sociedade brasileira, a raça pode ser considerada uma identidade atribuída de forma obrigatória. De fato, essa é uma das poucas (se não a única identidade) que não escolhemos¹⁴, segundo Frantz Fanon

¹³ Essenciais não no sentido de essência, mas, sim, de pertinência.

¹⁴ O Brasil, devido ao seu histórico de escravidão de corpos negros e indígenas e ao abuso sexual desse povo escravizado tem hoje uma população miscigenada. Além disso, no início do século XX, com o aumento de políticas eugenistas, houve uma tentativa de embranquecimento da população brasileira, o que também reflete na mistura de cores presente hoje em nossa sociedade. De acordo com Dina Maria Martins Ferreira e Tibério Caminha (2017), tudo isso resulta na pigmentocracia ou “colorismo” que é “uma das faces do racismo na qual sujeitos com diferentes tons de pele são tratados de acordo com os sentidos sociais que revestem seus grupos étnicos” (p. 157). Como resultado, existe a criação da categoria “pardo” para se referir a les negres de pele clara, o qual confere apagamento à negritude e também à população indígena que muitas vezes é colocada na

(1980) ela nos é imposta com base em características fenotípicas e em como tais características são interpretadas por outras pessoas, e, também, pelas características étnico-culturais, associadas à origem geográfica, religião e língua, por exemplo. Por mais que o conceito de raça também tenha sido inventado de forma histórica e social, as opressões que pessoas não-brancas sofrem são muito reais. Em uma entrevista ao canal MOV Show do YouTube, o cantor de rap Djonga (2020) contou sobre sua primeira repressão racial, momento em que ele notou que a sociedade o compreendia como negro antes mesmo dele entender o que isso significa, e sobre o preconceito que ainda sofre mesmo estando em um quadro financeiro diferente do qual vivia:

Eu acho que assim, a pauta principal da minha vida, desde que eu sou criança, é a pauta racial, né. Porque eu já nasci... É estranho, porque a gente já nasce com um inimigo definido parece, 'tá ligado'? Eu não escolhi, 'fraga'? Eu não escolhi nada disso. Eu não escolhi ter que lutar por isso, tipo, 'pra' mim não foi uma escolha. Eu nasci e os caras já não 'gostava' de mim. Vou te dar um exemplo, eu tinha 10 anos de idade quando eu tomei minha primeira 'batida', eu 'tava' jogando bola na rua. Eu tinha 10 anos, 'véi'. Tipo assim, meu Deus, sabe? Os 'cara tavam' me dando 'batida' e já chegaram daquele jeito que você sabe, arma na cabeça e 'pá'. Então assim, os 'cara' já não gostavam de mim quando eu nem sabia se eu gostava deles ou não porque eu não conhecia eles direito, eu era só uma criança. Mas eles já não gostavam de mim, 'tá ligado'? Eu já nasci com essa pauta, se eu não quisesse... Se eu crescesse e falasse "ah eu não quero lutar por isso", beleza. Mas é meio difícil, porque lutar por isso é tipo lutar 'pra tá' vivo, 'tá ligado'? Porque mesmo depois de tudo que eu ganhei 'véi', de toda grana, 'porra', casa maravilhosa, tudo, os 'cara' continua olhando pra mim estranho, 'sacou'? E uma olhada dessa estranha, às vezes eu vou correr pra atravessar a rua e tomo um tiro, 'sacou'?

Outras identidades nos são conferidas de forma **aparentemente** obrigatória, como a nacionalidade, por exemplo. Ao nascer dentro dos limites territoriais do Brasil e nele ser registrada, uma criança é, automaticamente, brasileira. Porém, até mesmo essa identidade pode ser mutável. Se essa pessoa a qual foi atribuída a identidade brasileira decide viver em outro país, então ela pode mudar a sua nacionalidade conforme os termos do local onde passa a residir. Ou seja, até uma das formas identitárias mais materiais, visto que é tida como base, de forma geral, em um território, pode ser subvertida.

Em outras formas de identidade o caráter mutável é mais perceptível. O posicionamento político, por exemplo, é uma forma de identidade que tende a

mesma categoria, assim como incrementa a dificuldade que algumas pessoas sentem para se reconhecerem como negras. Apesar disso, como a identidade também é construída com base no olhar do outro, pessoas que não se reconhecem dentro da categoria "negro" mas cujo fenótipo as aproxima dessa classificação, são passíveis de serem lidas socialmente como negras.

aceitar melhor as mudanças de opinião, dessa forma uma pessoa que se considera de direita pode passar a se identificar mais com os ideais da esquerda e, assim, mudar esta identidade.

De uma forma ou de outra, todas as identidades são sócio-historicamente construídas, quer tenhamos noção disso ou não. Todas as nossas identidades e coisas com as quais nos identificamos surgem a partir de locais já pré-estabelecidos mesmo antes da nossa existência. Antes de nascermos já se tem enquadrado o que é necessário para ser católique, evangélique, homem, mulher... Também já se tem definido quem vai ter um melhor desempenho na escola, quem vai ser considerado mais inteligente. Aquelus que conseguem domesticar seus corpos para se manter quietes e sentados durante as aulas escolares, serão considerados buenos estudantes, enquanto les outres que não conseguirem, serão tachados de mal-educados, isso quando não são diagnosticados com algum transtorno de atenção e passam a ser medicados para se adaptar às determinações da instituição escolar. Les estudantes que possuem o capital cultural exigido para ter um bom desempenho na escola serão considerados mais inteligentes que aquelus que não desfrutaram da mesma “sorte”. No último capítulo buscarei argumentar que não só o capital cultural, mas também o capital de sexualidade pode influenciar e estabelecer quais corpos serão melhores em determinada área de conhecimento e quais corpos são, simplesmente, dignos de permanecerem na escola.

A questão identitária também diz respeito à sensação de pertencimento. Ao se reconhecer dentro dos elementos constituintes de uma identidade, podemos passar a pertencê-la. Mas, na verdade, a sensação de pertencimento vai muito além disso. Se em determinado momento da vida eu passo a me identificar com a religião candomblé, mas minha família é católica e gere um preconceito com religiões não cristãs, essa situação pode provocar uma sensação de não-pertencimento à minha própria família. Assim como perceber que o conteúdo que é ensinado na escola não diz respeito à minha realidade pode gerar um sentimento de não pertencimento à instituição escolar. Além disso, as identidades são tão fortemente delimitadas que, para pertencer a elas, é necessário seguir rigorosamente todos os seus elementos constituintes. Um exemplo é em relação às mulheres lésbicas denominadas “*gold star lesbian*” (em tradução livre, lésbica “medalha de ouro”), que faz referência às mulheres que nunca tiveram relações sexuais com homens. Esse termo visa hierarquizar a categoria “lésbicas”, colocando as lésbicas “*gold star*” em uma

posição “melhor” ou mais “verdadeiras” que as demais¹⁵, fazendo questionar a identidade “lésbica” de mulheres que em algum momento da vida já tiveram relação sexual com um homem.

Se perceber como pertencente ou não de uma identidade também não basta: a identidade só toma forma diante de um contexto social, assim, a identidade que le outre **acha** que você tem pode determinar a limitação do seu direito de ir e vir. Um exemplo é o caso em que um pai e seu filho foram espancados por um grupo de jovens que, ao vê-los abraçados julgou-os como gays (Juliana CARDILLI, 2011). Outro exemplo é o de pessoas trans com a constante luta em direção/contra a passabilidade¹⁶. As normas de gênero nos são tão fortemente impostas e o preconceito contra pessoas trans é tão estruturado em nossa sociedade que a busca pela passabilidade pode se tornar uma estratégia para a diminuição do preconceito sofrido. Porém, ao mesmo tempo, surge um embate: quero mesmo parecer uma pessoa cis? Até que ponto é isso que eu quero e até que ponto é isso que a sociedade exige de mim? Visando subverter a cisnormatividade, algumas pessoas trans decidem não passar por procedimentos cirúrgicos ou hormonização, estremecendo as barreiras de gênero.

De acordo com Mauro Wilton de Sousa (2010, p. 34):

[...] Ele [o sentimento de pertencimento] se traduz de forma visível, em sentidos e motivações diversos dos de suas raízes, sustentando a busca de participação em grupos, tribos e comunidades que possibilitem enraizamento e gerem identidade e referência social, ainda que em territórios tão diferentes como os da política, da religião, do entretenimento e da cultura do corpo. Em decorrência disso, essas buscas suscitam a quebra tradicional de fronteiras entre o local e o global, o público e o privado, o comum e o individual e a comunidade e a sociedade, gerando tanto hibridismos quanto novas formas de tensão e de conflito.

O limite tênue entre público e privado criado pela sensação de pertencimento também é um fator importante quando falamos de identidade. Ao

¹⁵ Em determinado momento da minha vida, durante uma festa, uma autodenominada “lésbica *gold star*” me deixou extremamente constrangida na frente de todes les presentes ao descobrir que eu já havia namorado um homem. Aquele momento realmente mexeu comigo, me fez questionar a identidade lésbica que eu (naquela situação e ainda hoje) mantenho, fez com que eu me sentisse arrancada para fora de um movimento que eu sofri tanto para me perceber dentro.

¹⁶ O termo faz referência ao quanto uma pessoa trans consegue se assemelhar a uma pessoa cis com seu mesmo gênero. Segundo Viviane Vergueiro (2016): “Acredito que seja importante analisarmos a passabilidade enquanto uma categoria útil de análise para vivências nas diversidades corporais e de identidades de gênero, tanto como uma exigência cisnormativa, como uma exigência possível de resistência a cissexismos em determinados contextos.” (p. 158).

mesmo tempo em que “temos” uma identidade “nossa”, só “possuímos” tal identidade porque outras pessoas antes de nós também a tiveram. Simultaneamente nos encontramos de forma individual e coletiva em um conjunto de semelhanças que nos une a um grupo de pessoas que desconhecemos. Muitos dos movimentos das chamadas políticas de identidade (HALL, 2006) surgiram de identificações com opressões em comum: o movimento feminista, o movimento negro, o movimento LGBTI+ são exemplos de movimentos identitários políticos.

Carla Akotirene (2019) fala “em defesa de identidade política e não da política de identidade” (AKOTIRENE, 2019, n.p.), ou seja, a autora descarta essencialismos relativos a questões identitárias, mas percebe a importância política de grupos identitários, principalmente de mulheres negras, pela busca de sua voz em um mundo branco, cisheteropatriarcal e europeu. O pensamento interseccional surge, então, da inseparabilidade entre opressões de raça/etnia, classe e gênero, onde as mulheres negras são afetadas de forma múltipla por todas essas estruturas de poder. É a partir da interseccionalidade que passamos a perceber as marcas coloniais que ordenam as formas de pensar e de ser no ocidente, definidas por binarismos de forma a deixar o negro e o feminino sempre como fatores oprimidos na lógica hierárquica que opera as estruturas binárias.

Para além das várias fronteiras que Sousa (2010) demarca acerca do sentimento de pertencimento, a questão identitária traz um outro conflito entre pares, talvez o mais significativo: entre normalidade e anormalidade. Como citado anteriormente por Silva (2010), um dos termos da diferença dentro de uma oposição entre identidades será avaliado de forma positiva e o outro de forma negativa. O termo “inicial”, o que é tido como referência, como regra, se torna o padrão de normalidade, enquanto o outro, o que desvia, o que escapa, se torna o anormal.

Dentro de uma estrutura social que busca a instituição de um padrão através de mecanismos de docilização, não basta que por meio de relações de poder as fronteiras entre o normal e o anormal sejam delimitadas: deve-se tentar normalizar o anormal.

Foucault (2019, p. 156) diz que “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”, fazendo referência ao biopoder que age tanto pelo lado disciplinar quanto pelo lado regulatório da população. A ligação estabelecida entre o que é tido como anormal com proibido, errado, impróprio, “força” o Estado a se utilizar de estratégias que visem a

normalização, o enquadramento para dentro da norma. Mas, como vimos anteriormente, esse enquadramento é extremamente rígido e a sociedade capitalista em que vivemos (e que ajudou a consolidar esse sistema) não disponibiliza tempo para o afrouxamento das normas. Uma das estratégias então operada no início da era do biopoder (que ocorre ainda hoje) foi utilizar instituições como a escola e o exército para disciplinar e criar um tipo ideal e específico de cidadão¹⁷ (FOUCAULT, 2019).

A identidade nada mais é do que um conjunto de estereótipos socialmente inventados e historicamente modulados para alocar pessoas em suas respectivas caixas. Mas isso não torna a identidade algo ruim. Como visto anteriormente, o sentimento de pertencimento a uma identidade faz parte do nosso convívio social. O problema, na verdade, é quando somos violentamente empurrados e aprisionados em caixas com as quais não nos identificamos; quando essa caixa normalizadora tem suas paredes opacas e altas para que não possamos ver além delas. Visando, então, o estremecimento de tais barreiras e limites inventados, surge a teoria Queer, caracterizada como uma teoria pós-identitária, pois tem um papel fundamental no questionamento das identidades consideradas “normais” e da hierarquização criada com base nesse referencial, mas, também, busca contestar “os regimes normalizadores que criam tanto as identidades quanto sua posição subordinada no social” (MISKOLCI, 2009, p. 152). Por isso, o processo de desconstrução passou a ser intimamente relacionado com a teoria Queer, segundo Louro (2001, p. 549):

“Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como ‘natural’.”

A teoria Queer não é sobre abolir as identidades, mas sobre questionar a hegemonia de algumas e buscar subverter as estratégias normalizadoras que almejam domesticar toda a população sob um mesmo modelo.

¹⁷ Aqui, especificamente, não faço uso da linguagem neutra de gênero pois o que a estratégia disciplinar almeja como cidadão ideal é, justamente, um cidadão cis-masculino.

2.2 CORPOS (DES)AJUIZADOS

*O que pode um corpo sem juízo?
 Quando saber que um corpo abjeto se torna
 Um corpo objeto e vice-versa?
 Não somos definidos pela natureza assim que nascemos
 Mas pela cultura que criamos e somos criados
 Sexualidade e gênero são campos abertos
 De nossas personalidades e preenchemos conforme
 Absorvemos elementos do mundo ao redor
 Nos tornamos mulheres ou homens
Não nascemos nada
 Talvez nem humanos nascemos
 Sob a cultura, a ação do tempo, do espaço, da história,
 Geografia, psicologia, antropologia, nos tornamos algo
 Homens, mulheres, transgênero, cisgênero, heterossexuais,
 Homossexuais, bissexuais, e o que mais quisermos
 Pudermos ou nos dispusermos a ser
 O que pode o seu corpo?
 ‘o que pode um corpo sem juízo?’ (Jup do Bairro, 2020)*

As fronteiras da normalização nos limitam. Nos prendem em uma moldura rígida, estreita. Moldura de tamanho único. Moldura cujas bordas servem como uma “segurança”, para evitar o contágio pelos corpos exteriores a ela. Na verdade, com a divisão fixada e não estranhada entre normais e anormais, o que deve ser temido?

Muites autories, influenciadas pelos estudos de Michel Foucault, concebem a sexualidade como um dispositivo histórico. Assim, Louro (2019, p. 12) explica que a sexualidade é “uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’”.

Por fazer parte de uma tecnologia política complexa, a sexualidade é interseccionada por outras questões sociais, como a raça e a classe, por exemplo. bell hooks (2019) salienta que a partir dos anos 1970

Mulheres privilegiadas queriam igualdade com os homens de sua classe; algumas lutavam por salários iguais para trabalhos iguais; outras queriam um estilo de vida alternativo. Muitas dessas legítimas preocupações foram cooptadas pelo patriarcado capitalista dominante (p. 35).

Toda sexualidade é, assim, racializada e hierarquizada com base nas classes sociais. Tudo influencia a sexualidade, assim como ela também influencia

tudo. Passar a pensar por essa perspectiva nos força a exercitar a criticidade e estranhar o limitado conhecimento acerca da sexualidade que nos é disposto.

Na verdade, será que podemos chamar de conhecimento o que comumente se sabe sobre sexualidade? Ou será que todas essas informações são fruto de uma ignorância? No diálogo entre Sócrates e Diotima no livro “O Banquete” de Platão (2017), a filósofa levanta tais questionamentos sobre conhecimento e ignorância:

‘Tu não sabes que opinar corretamente, sem ser capaz de dar uma razão’, disse Diotima, ‘nem é conhecimento – pois como poderia ser conhecimento um assunto acerca do qual não se possui a razão? – e tampouco é ignorância – pois como seria ignorância o que atinge a verdade? Portanto, é muito claro que a opinião correta ocupa esse estado intermediário entre o conhecimento e a ignorância’. (Platão, 2017, p. 65 e 66).

Acredito que a conformidade esperada entre corpo/gênero/orientação sexual seja a base do senso comum sobre a sexualidade. Partindo da conversa entre les dues filósofes, essa seria a “opinião correta”, mas que não possui razão. Não possui razão por continuar se escorando em argumentos anatomo-biológicos que há muito foram desvelados como não sendo características “essencializantes”, mas, sim, culturais. Mas, ao mesmo tempo, esse senso comum também não significa ignorância, pois diz respeito a algo **culturalmente** concebido como verdade. Em suma, não é ignorância porque se sabe de algo, mas também não é conhecimento pois deriva de um achismo, de uma não-razão, de uma história muito reiterada e evangelizada.

Esse limbo entre conhecimento e ignorância em que se encontram as “verdades” sobre a sexualidade **deve** ser estranhado. Em primeiro lugar, pois se mostra como verdade e é preciso desconfiar de tudo que nos é dado como tal. Em segundo lugar, pois existem muitas pessoas, que vinculam – ou são levadas a vincular – suas ideias a essa verdade. Em terceiro lugar, o grande problema: a convergência entre algo que é postulado como verdade e a submissão de pessoas que a exaltam e não questionam. Esse é um obstáculo presente não só em questões que envolvem a sexualidade. As “verdades” são muitas e o principal caminho para questioná-las é por meio de uma educação que as confronte.

Eve Sedgwick (2007) coloca conhecimento e ignorância em polos opostos e Louro (1997, p. 68) diz que “A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis”

(grifo da autora). O que chama atenção, então, no trecho retirado do livro de Platão, é a sugestão desse espaço entre conhecimento e ignorância. Podemos dizer que uma pessoa é ignorante com relação à sexualidade por ela não ter os mesmos conhecimentos que nós, acadêmiques? Acredito que não necessariamente. Uma pessoa pode ser **levada, coagida** à ignorância por diversas instituições. E essa é, inclusive, uma ignorância estratégica e pode ser vista como ignorância para nós, que dispomos de tempo para estudar sobre sexualidade. Acredito que a ignorância é construída e estratégica, pois leva ao conformismo. E sempre existe interesse por trás de uma população conformada com o que quer que seja. “O país nunca vai mudar, não tem um político que presta”, “esse aluno não tem jeito, nunca vai aprender”. Quantas vezes já ouvimos essas frases? Somos levados ao conformismo e à ignorância pelo cansaço da vida capitalista e pela educação acrítica que temos nas escolas. Exige esforço perceber que estamos conformados com algum tipo de conhecimento que tomamos como verdade. Dessa forma, vejo a ignorância não como algo contrário ao conhecimento, mas, sim, como um estado de não criticidade.

O sexo talvez seja a maior “verdade” já inventada. Para Foucault (2019), a noção de “sexo” foi criada pelo dispositivo de sexualidade e

permitiu agrupar, de acordo com uma unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres e permitiu fazer funcionar essa unidade fictícia como princípio causal, sentido onipresente, segredo a descobrir em toda parte: o sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e como significado universal (p.168).

Essa ideia de sexo como algo natural, anatômico e biológico é também contestada por Judith Butler em “Problemas de Gênero” ao polemicamente sugerir que, na verdade, sexo sempre foi gênero:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula (BUTLER, 2019b, p. 27).

A visão de gênero como sendo, na verdade, o “sexo” foi muito criticada por, aparentemente, desconsiderar o corpo. Mas, na verdade, a materialidade não é negada. Esse é um dos assuntos que Butler trabalha em “Corpos que importam” (2019a), em que a autora sugere uma problematização da matéria visando novas possibilidades corporais e novas formas de “os corpos adquirirem importância”

(IBIDEM, p. 59). Além disso, a filósofa também afirma que a materialidade é efeito do poder, pois ela só aparece quando “se apaga, se esconde, se cobre, sua condição de algo construído de forma contingente por meio do discurso” (IBIDEM, p. 69). Dessa forma a matéria é sempre criada dentro de um discurso de poder que dará significado a este significante; então, os corpos sexuados foram criados dentro de um regime da heterossexualidade, inventando assim a “fêmea” e o “macho”, unidades constituintes do par heterossexual dentro de um sistema de biopoder. Sara Salih (2018) também nos ajuda a compreender a discursividade do corpo no capítulo “O sexo”, quando discorre sobre a obra “Corpos que importam”:

Longe de ser neutra, a percepção e a descrição do corpo (“é uma menina”, etc.) é um enunciado interpelativo performativo, e a linguagem que parece simplesmente descrever o corpo, na verdade, o constitui. De novo, Butler não está refutando a “existência” da matéria, mas insiste que a matéria não pode ter nenhum *status* fora de um discurso que é sempre constitutivo, sempre interpelativo, sempre performativo (p. 112 e 113).

Berenice Bento (2017) nos mostra, a partir dos estudos de Thomas Laqueur, como as diferenças sexuais, principalmente as do corpo “feminino”, foram definidas, a partir de 1700, dentro de um sistema onde tais características só faziam sentido quando atreladas à heterossexualidade e à maternidade:

Se o órgão diferenciador e qualificador do feminino é a vagina; se a vagina tem como funções a heterossexualidade e a maternidade, logo toda mulher tem vagina, então, por este raciocínio as lésbicas não são mulheres e as mulheres transexuais jamais conseguiriam sair da posição de seres incompletos (BENTO, 2017, n.p.)

Posto isso, percebemos que os corpos não são, naturalmente, sexuados, eles se **tornam** sexuados por intermédio do discurso. A colocação do corpo nesse discurso binário (macho/fêmea) tendo como justificativa a biologia se confunde quando nos deparamos com pessoas intersexuais, por exemplo. Segundo o site “*United Nations Free & Equal*”¹⁸ (campanha criada pelo Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos), pessoas intersexuais são aquelas que nascem com o órgão genital diferente do esperado anatomicamente para o “masculino” e “feminino”. De acordo com a campanha, aproximadamente 1,7% das

¹⁸ Mais informações disponíveis em <https://www.unfe.org/intersex-awareness/>. Acesso em: 17/06/2020.

crianças nascem intersexuais e muitas acabam sendo submetidas a cirurgias estéticas que as redesignem para algum “sexo”. Os limites biológicos também são questionados quando percebemos que as justificativas cromossômicas (mulher = XX; homem = XY) não são regras absolutas e que podem existir homens XX assim como mulheres XY (mesmo estes casos sendo considerados *síndromes*) (BUTLER, 2019b).

Uma vez que assumimos a não existência de “sexo biológico”, não podemos mais cair na corriqueira assunção de que gênero é a interpretação cultural do sexo, mas, sim, que ele auxilia discursivamente no processo de naturalização dos corpos em corpos sexuais dentro de uma matriz heterossexual, binária e hierárquica (BUTLER, 2019b). Na teoria de Butler, gênero é sempre um **dever**, um **processo** e não um fato ou um substantivo. Dessa forma, surge a concepção de gênero como **performativo**, mas não como **performance**, já que esta demanda um “*performer*”, um sujeito anterior que dite suas regras, seus ideais. Para a autora, “A performatividade caracteriza primeiro, e acima de tudo, aquela característica dos enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” (BUTLER, 2018, p. 35). Um evidente exemplo é o anúncio médico do “sexo” da criança; neste momento, a criança **torna-se** um ser do “sexo” masculino ou do “sexo” feminino e, consequentemente, tem seu gênero atribuído de forma a **entrar em coerência** com seu corpo (corpo com pênis deve expressar masculinidade; corpo com vagina deve expressar feminilidade). Posto isso, podemos perceber o caráter suscetível dos corpos às normas de gênero, já que nascemos com necessidade de cuidados parentais dentro de um universo generificado. Assim, a ideia de que escolhemos deliberadamente nosso gênero, como uma roupa que decidimos usar, se torna falsa:

A performatividade de gênero não caracteriza apenas o que fazemos, mas como o discurso e o poder institucional nos afetam, nos restringindo e nos movendo em relação ao que passamos a chamar de a nossa “própria” ação (BUTLER, 2018, p. 71).

Compreender o gênero como performativo é buscar entendê-lo como uma representação de um ideal que se espera para homens e mulheres. Visto que não existe o “*performer*” que dá início às normas, mas que estas são, na verdade, construídas e fixadas culturalmente, percebemos que a busca por ser um “homem

ideal” ou uma “mulher ideal” é uma busca incansável e eterna a um destino inexistente. Afinal, o que seria “ser homem” ou “ser mulher” para além das normas sociais que nos são incumbidas e esperadas?

A ideia de gênero é então atrelada às ditas masculinidades e feminilidades, porém, com o pressuposto de que estas correspondam aos corpos com pênis e com vagina, respectivamente; dessa forma, são criados os gêneros inteligíveis, ou seja, aqueles que “instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2019b, p. 43). Consequentemente nos confrontamos com um embate epistemológico: se existem gêneros inteligíveis, existem os **ininteligíveis**, os **abjetos**¹⁹, que são justamente aqueles que irão estremecer os juízos que incidem sobre os corpos. São estes os corpos desajuizados, corpos que quebram a coerência que se pensa obrigatória entre corpo, gênero e orientação sexual; são os meninos femininos, as meninas masculinas, agêneros, assexuais, bissexuais, transexuais, travestis...

A coerência entre corpo e gênero é chamada de cisgeneridade, porém, como muitas vezes essa ordenação é tomada como regra, o termo cisnormatividade também surge. A norma cisgênera atua mediante diversos dispositivos de poder, limitando e desumanizando o grande espectro de corpos não normativos (VERGUEIRO, 2016). O corpo produzido a partir da criação do “cis” é o “trans”²⁰, que não escapa à inscrição no contexto cisnormativo. Em decorrência disso, muitas pessoas mal-intencionadas podem argumentar que a população trans reafirma/fortalece as normas de gênero; mas como poderia uma população fortemente marginalizada e subrepresentada ser a responsável por tal feitio? Na verdade, não são as pessoas cis que exercem continuamente papéis de “homem” e “mulher” e as responsáveis por criar a norma a qual pessoas trans são submetidas?

De acordo com Bento (2017):

O que diferencia as performances das/os mulheres/homens biológicas/os das/os transexuais é a legitimidade que as normas de gênero conferem a cada uma delas, instaurando, a partir daí, uma disputa discursiva e uma produção incessante de discursos sobre a legitimidade de algumas existirem e de outras serem silenciadas e eliminadas (n.p.).

¹⁹ “O ‘abjeto’ designa aquilo que foi expelido pelo corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’” (BUTLER, 2019b, p. 230).

²⁰ De acordo com Berenice Bento, “[...] transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero” (BENTO, 2017, n.p.).

Comumente, por estar na posição de “normalidade” aponta-se o dedo para o “anormal”, como o comentário feito pela minha tia, citado na seção “Etérea”: “para ser lésbica você não precisa se ‘fantasiar’ de homem, continue sendo mulher que terá respeito”; para ela, é fácil perceber a “fantasia masculina” em um corpo “de mulher” pois, por estar na posição de “normalidade”, ela não compreende que também está “fantasiada” de mulher. Precisamos parar de perceber a sexualidade sob a ótica da coerência e começar a compreender que, por exemplo, falar que uma mulher é feminina não é redundante, pois existem mulheres masculinas, assim como um homem afeminado pode ser heterossexual, ou uma mulher trans pode ser lésbica. A lógica desse ideal de conformidade nos leva à assunção da heterossexualidade como primária/inicial/inata e da homossexualidade como “descoberta”.

O esforço coletivo para colocar a heterossexualidade como pressuposto de todos os corpos nos faz perceber como ela pode atuar como um regime de poder, pois ela “inscreve-se reiteradamente através de constantes operações de repetição e de recitação dos códigos socialmente investidos como naturais” (BENTO, 2017, n.p.). A invenção da família como uma instituição, como algo que deve ser preservado, caminha conjuntamente com o pré-requisito da heterossexualidade, pois quando se fala neste “ideal” de família, tem-se como referencial um homem provedor e uma mulher dona de casa (ambos cis). A maternidade como desejo máximo, como “sonho”, como **instinto**, também só faz sentido dentro de uma matriz heterossexual. Adrienne Rich, em seu famoso ensaio “Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica” (2010), explicita que “a heterossexualidade pode não ser uma ‘preferência’, mas algo que tem sido imposto, administrado, organizado, propagandeado e mantido por força [...]” (IBIDEM, p. 35). Sob esse regime de heterocracia, somos constantemente empurrados para um destino “natural” e aqueles que não se encaixam podem passar por um longo sofrimento a fim de se ajustar em tais normas.

O deslocamento da atenção sempre para o “externo”, para o “anormal”, para o “desajuizado”, é, também, uma estratégia para não abrir brechas para o autoquestionamento. Afinal, como a ideia de sexualidade é sempre relacional, se estamos, até agora, falando sobre o caráter construído da sexualidade, temos também que questionar a construção e o processo de naturalização das sexualidades inteligíveis. O pressuposto da heterossexualidade cria o armário: a

prisão das orientações sexuais dissidentes. Podemos, aqui, fazer uma relação com a concepção de prisão de Foucault descrita por Butler (2019a):

Para ele [Foucault], o poder opera na *constituição* da própria materialidade do sujeito, que simultaneamente forma e regula o “sujeito” da subjetivação. Foucault se refere não só à materialidade do corpo do prisioneiro, mas à materialidade do corpo da prisão. A materialidade da prisão, escreve Foucault, está dada na medida em que é um vetor e instrumento de poder. Assim, a prisão é materializada na medida em que é investida do poder ou, para ser gramaticalmente precisa, não há prisão antes de sua materialização. Sua materialização é coextensiva a seu investimento nas relações de poder, e a materialidade é efeito e calibre desse investimento. A prisão vem à existência apenas no campo das relações de poder, ou, mais especificamente, apenas na medida em que ela é investida ou saturada com tais relações, sendo tal saturação a formação de sua própria existência. Aqui, o corpo não é uma materialidade independente investida por relações de poder que lhe são externas, mas é aquele no qual a materialização e o investimento são coextensivos (BUTLER, 2019a, p. 67 e 68, grifo da autora).

Fazendo correspondência com a discussão iniciada acima, o poder, então, constitui e regula a sexualidade dos sujeitos e, também, o armário. A saturação e iterabilidade²¹ nas normas heterossexuais criam o armário, que priva a completa liberdade de expressão das sexualidades de pessoas LGBTI+. Consequentemente, essa população vive aprisionada em seus corpos, tendo que administrar estrategicamente²² com quem e onde irá “revelar o seu segredo”, “assumir” a sua orientação sexual. Além disso, como vivemos em um regime de heteronormatividade, gays, lésbicas, bissexuais, pansexuais, que “passam” como heterossexuais ou que permanecem no armário são mais admitidos, pois disfarçam “sua condição, ‘o/a enrustido/a” (LOURO, 2019, p.3 6).

O aprisionamento dos corpos dentro de uma norma também pode ser visto como uma forma de violência simbólica, visto que tal norma legitima a existência de determinados corpos em detrimento de outros, instaurando-se como uma lei natural e, assim, muitas vezes passando despercebida. Porém, o caráter construído da sexualidade também pode acabar levando a maliciosas interpretações, como a assunção de que se a homossexualidade é construída, ela poderia ser

²¹ Judith Butler se apropria do termo de Jacques Derrida e em seus estudos o compreende como “uma repetição regulada e restritiva das normas” (BUTLER, 2019a, p.168).

²² “Uma lésbica ‘no armário’, devido ao preconceito heterossexista no trabalho, não é simplesmente forçada a negar a verdade sobre suas relações no mundo exterior ou na sua vida privada. Seu emprego depende de que ela finja ser não apenas heterossexual, mas também uma *mulher* heterossexual em termos de seu vestuário, ao desempenhar um papel feminino, atencioso, de uma mulher ‘de verdade’” (RICH, 2010, p. 28, grifo da autora).

desconstruída, revertida, curada. Esse discurso, muito reiterado por instâncias religiosas, é descaradamente estratégico e maldoso, pois utiliza do que os convém (sexualidades dissidentes como construções), mas não expõe que a heterossexualidade e a cisgeneridade são, também, construtos sociais. Nesse ponto, o discurso religioso e médico se convergem para formular a “cura gay”²³, que deslegitima, fere e molda os corpos à luz que lhes é conveniente. Em 2018, Rodrigo Farhat fez uma publicação no site do Conselho Federal de Psicologia (CFP), repudiando tal “tratamento” pelo CPF e pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos, afirmando que “o uso de terapias de reorientação sexual se configura como prática que afronta aos direitos humanos, pois reforça estigmas e aumenta o sofrimento das pessoas” (FARHAT, 2018, n.p.).

A sexualidade, então, apreende diversos conceitos, possui diversos elementos, é mutável, é histórica, é social, é individual, ela envolve tudo. Essa dificuldade em acionar um significado exato para o termo é parte da sua intencionalidade. Sexualidade não se define, não se limita e não se esconde. E é justamente por não ter uma simples definição, por não se conter dentro de fronteiras, por escapar a todas as tentativas de omissão que ela é tão temida. No momento da significação, exclui-se um conjunto de características que não fazem parte daquele referente. Portanto, a sexualidade nunca poderá ser, de fato, significada, pois dela nada pode ser excluído; ela faz parte de tudo.

Sendo assim, não podemos deixá-la de lado quando discutimos política, educação, ou qualquer outro assunto. Por mais que se tente omiti-la, ela se prontifica, se apresentando e permanecendo sem ao menos precisarmos dizer uma palavra. Da mesma forma isso acontece com questões étnico-raciais e de classe, sendo esse recorte indispensável e nunca inferior às discussões sobre sexualidade.

Finalmente, voltando para o questionamento do início da seção, sugiro que a resposta para a pergunta seja que não são les normais ou les anormais *per se* que devem ser temidos, mas, sim, a exclusão implementada por meio da construção da fronteira entre os dois termos. **O tornar normal cria o anormal e o limite entre**

²³ Alguns fortes relatos sobre experiências de “cura gay” relacionadas com religião: <<https://oglobo.globo.com/celina/experiencias-com-cura-gay-revelam-historias-de-dor-sofrimento-da-comunidade-lgbt-23622628>>; <<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/eles-foram-machucados-pela-fe/#machucados-pela-fe>>; <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/cultura/1554474093_207527.html>. Acesso em: 19/06/2020.

eles. Dessa forma, devemos enxergar a sexualidade como um campo aberto em múltiplas possibilidades e não como um algo em que se busca uma resposta/certeza/verdade. A ameaça, na realidade, é se ver tendo que questionar, novamente, como les filósofos, toda a existência humana e, assim, não se perceber mais em posição de dominação. Toda verdade é inventada; e se é fruto de uma invenção, não é neutra.

2.3 APRENDENDO A SER MENINO E MENINA: SEXUALIDADE E ESCOLA

A escola é um dos primeiros (se não o primeiro) ambientes de socialização das crianças exterior ao meio familiar. Nessa instituição, repleta de diversas pessoas com diversas vivências e juízos, tem-se como fim o ensino acessível e democrático para todes. Porém, com a fixidez curricular e com a adição de temáticas referentes à diversidade cultural, étnica e sexual apenas como temas transversais ou como forma de celebração das diferenças, observamos como les “outres” estão, de fato, fora das discussões disciplinares diárias da escola. Porém, não falar sobre tais assuntos não quer dizer que eles não estejam presentes:

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discríção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2019, p. 30 e 31).

O fantasma, a ameaça homossexual tem início desde os primeiros anos escolares. Lembro-me nitidamente de uma experiência própria, quando tinha cerca de 5 anos e cheguei na escolinha com uma mochila do Tarzan. Não me recordo de ser repreendida pela professora, mas lembro de ser “atazanada” por todas as outras meninas da sala que não queriam mais brincar comigo, afinal, Tarzan era coisa de menino e me falaram que eu iria me tornar um por estar usando a mochila do personagem. Percebo que gênero e orientação sexual aqui se confundem, se mesclam, se tornam, em conjunto, algo a ser temido. O temor do homossexual decorrente de uma suposta “disforia” de gênero se instala e passa a ser combatido por todes. A pedagogização do sexo da criança foi descrita por Foucault (2019) como um dos conjuntos estratégicos dentro do dispositivo de sexualidade: “[...] os

pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo [...]” (FOUCAULT, 2019, p. 114).

O poder que incide des adultos sobre as crianças está, como toda forma de poder, sujeito à resistência. Porém devido a relação de dependência, os juízos, regras e normas des mais velhes se instauram fortemente nas jovens mentes e geralmente são acompanhados de intimidações e repreensões caso não sejam seguidos. Muito por isso, nos primeiros anos de vida, a homossexualidade se apresenta como ameaça, pois acredita-se que ela ainda pode ser contida caso providências sejam tomadas a tempo.

Na adolescência o cenário pode ser um pouco diferente. A ameaça homossexual ainda é uma constante, mas, agora, tem-se a possibilidade de aparecimento de sujeitos LGBTI+, que terão de ressignificar tudo que já lhes fora ensinado sobre essa comunidade. Por isso a identificação não-heterossexual é tão custosa, principalmente na adolescência. Estamos falando de pessoas muitas vezes ainda dependentes de sus responsáveis, de pessoas que estão diariamente sujeitas a um processo de produção de corpos inteligíveis, de pessoas que sofrem uma violência (simbólica, verbal e física) somente por quererem existir.

Berenice Bento (2017) e Richard Miskolci (2018) falam dos atos de terrorismo que são acometidos às crianças para a instauração do “normal”, ou seja, do heterossexual, do cisgênero, do inteligível:

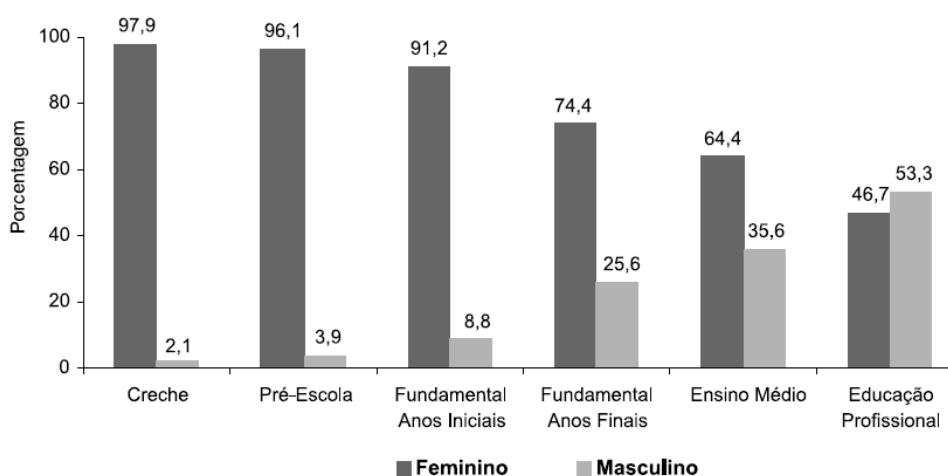
Uso desse termo forte, “terrorismo cultural”, para ressaltar que se trata de algo coletivamente imposto e experienciado; sobretudo, algo que vai além de atos isolados de violência. Em uma perspectiva sociológica, há uma lógica de imposição de normas por trás de uma forma de violência sempre à espreita, pois quando sabemos que ela pode acontecer, mas não quando nem de onde ela virá, aprendemos a nos comportar de forma “segura”, ou seja, de uma forma que nos coloque ao abrigo de suas manifestações. O terrorismo cultural é um nome que busca ressaltar a maneira como opera socialmente o heterossexismo, fazendo do medo da violência a forma mais eficiente de imposição da heterossexualidade compulsória (MISKOLCI, 2018, p. 33).

As reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica (BENTO, 2017, n.p.).

A escola, então, é uma das instituições que atua na normalização dos corpos, no assujeitamento das crianças e adolescentes a um padrão cis-heteronormativo. Nela, podemos observar a (re)produção da **real** “ideologia de gênero”.

A própria instituição escolar pode ser vista como um ambiente generificado, pois a maioria das profissionais atuantes é do gênero feminino, isto é, ao menos nos anos iniciais. De acordo com a pesquisa de Jaime Eduardo Zenette e Maria Claudia Dal'Igna (2018) e Louro (1997), a inclusão das mulheres na área docente teve início como uma extensão dos trabalhos domésticos, muito devido aos anos iniciais da educação básica estarem associados com atividades de cuidado que “demandam” uma figura dócil, amorosa e passiva, características estas fortemente atreladas ao gênero feminino. Isso acaba por refletir na representatividade quase nula de homens como docentes dos anos iniciais, como podemos observar no GRÁFICO 1 retirado do Estudo Exploratório do Professor Brasileiro (BRASIL, 2009).

GRÁFICO 1 – PROFESSORES DAS ESTAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO O SEXO – BRASIL - 2007



FONTE: BRASIL (2009, p.21).

A feminização do trabalho docente também é acompanhada de uma desvalorização dessa área: baixos salários e falta de reconhecimento são parte cotidiana da experiência pedagógica. Sem surpresa, podemos, então, perceber que o aumento da representação do gênero masculino na educação básica é diretamente proporcional com o aumento salarial em cada etapa do ensino (ZANETTE; DAL'IGNA, 2018). Ademais, a associação da educação com o cuidado

também é diluída com o passar dos anos escolares, o que também justifica o grande aumento no número de homens como docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ainda sobre o trabalho docente, destacamos que professorias chegam à escola e se apresentam de forma não neutra, visto que estão incumbidos de juízos e valores agregados durante todas as suas experiências de vida. Isto somado à pretensa ocultação de questões acerca da sexualidade e à crescente assunção de que tais assuntos devem ser discutidos no âmbito familiar balizam tais debates dentro da escola. Por comumente ainda ser tida como tabu, pouco se sabe e pouco se explora sobre sexualidade, o que reflete no temor em “lidar” com essa temática no ambiente escolar. Percebe-se, também, uma falha no processo de formação docente que dificilmente inclui disciplinas a respeito das diferenças não só sexuais e de gênero, mas também sobre raça, etnia, classe, crianças com dificuldade de aprendizagem, com deficiência, com peso acima ou abaixo da média... A infinidade de corpos possíveis é, dessa forma, apagada da experiência escolar.

Ressalto aqui que não podemos nos deixar cair no discurso liberal de simples aceitação das ditas diversidades. De acordo com Silva (2005), essa perspectiva pedagógica adota a diversidade cultural como algo bom e “natural”, não entrando nas discussões sobre como tais diversidades foram criadas e as relações de poder que as permeiam. Como resultado, temos “a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado” (SILVA, 2005, p.98). O autor também ressalta outra estratégia pedagógica, segundo ele a mais adotada, que mescla a abordagem liberal e a terapêutica²⁴, na qual as diferentes culturas são apresentadas para les estudantes como algo distante e exótico, de forma a “não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância” (SILVA, 2005, p.99). Essas estratégias são um claro exemplo de “política de tapa buraco”, onde celebra-se as diferenças sem saber como elas foram construídas. Acredito que não deveríamos iniciar uma “caça às bruxas” para com esse tipo de pedagogia, já que com elas ao menos temos algum tipo de abordagem para as diversidades na escola, mas deveríamos questioná-las, estranhá-las e criticá-las, para que as discussões

²⁴ “[...] a diversidade é ‘natural’ e boa, mas atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos. [...] A estratégia pedagógica correspondente consistira em “tratar” psicologicamente essas atitudes inadequadas” (SILVA, 2005, p. 98).

sobre diferença saiam da superficialidade e se encontrem com os discursos sobre a produção de tais diferenças.

A celebração das diferenças também aparece nitidamente em datas comemorativas como o Dia da Mulher e o Dia da Consciência Negra²⁵. Nessas datas, normalmente, les alunes são convidadas a realizar atividades para memorar figuras icônicas dos movimentos celebrados, porém, tais atividades, me soam também como uma celebração da meritocracia. Ao simplesmente mostrar as conquistas que tais representanties alcançaram, novamente, são apagadas as relações de poder que mediaram todo esse processo, podendo inculcar a ideia de que “todos conseguem, é só querer”. Posto isso, mais uma vez ressalto: ao menos fala-se das diferenças, mas não da forma como desejaria que fosse falado. Essa abordagem apenas mostra que o sistema pode ser “vencido”, que pode-se chegar ao topo mesmo em meio às inúmeras adversidades, mas não explicita que o sistema está **errado** e que, **por isso** tais adversidades existem.

Segundo Jimena Furlani (2011), de maneira geral, a sexualidade (quando) discutida na escola é na forma de educação sexual, partindo de uma abordagem biológica-higienista, ou seja, restrita às disciplinas de Ciências e Biologia e voltada para a “promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar, etc.” (p.18). Para Deborah Britzman (2018) essa abordagem se enquadra no que é esperado pela cultura escolar: respostas estáveis e ensino de fatos; tornando o estudo da sexualidade restrito a respostas consideradas certas ou erradas. Essa perspectiva ignora a complexidade social, histórica e cultural da sexualidade humana, restringindo-a a uma categorização biológica, podendo até mesmo ser vista como uma estratégia política de biopoder, de controle sobre os corpos que se tornam sexuados por meio de uma educação que visa a biologia.

Em 2004 teve início no Brasil o programa “Brasil Sem Homofobia”, o qual possibilitou a iniciativa financiada pelo Ministério da Educação (MEC) do projeto

²⁵ Em uma rasa pesquisa no “Google Acadêmico”, as palavras “dia da mulher escola” encontraram aproximadamente 284 mil resultados; as palavras “dia da consciência negra escola” tiveram 78 mil resultados; e “dia do orgulho LGBT escola” 4230 resultados. Ressalto que analisando superficialmente os resultados das buscas, percebi que muitas não tratavam especificamente da comemoração da data na escola, mas na busca sobre o Dia do Orgulho LGBT não encontrei pesquisas sobre sua celebração nas instituições escolares, o que evidencia como esse assunto ainda é um grande tabu no meio escolar. Seu silêncio e invisibilização são atos políticos.

“Escola Sem Homofobia”, lançando em 2010 o “Caderno Escola Sem Homofobia”, que objetivava “[...] contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (p. 9). O Caderno desvela conceitos que podem ser considerados “complicados”, como gênero, orientação sexual, diversidade sexual, homofobia, e apresenta propostas metodológicas para a abordagem da temática em sala de aula. Dessa forma, mesmo sendo voltado principalmente para professorias, o material pode ser apropriado por qualquer pessoa, seja ela do meio escolar ou não, como meio informativo sobre identidade gênero e orientação sexual nas escolas.

O Caderno foi assunto nacional ao ser lançado em 2010, sendo avaliado e impulsionado de forma negativa por um, então, deputado federal. O político no dia 30 de novembro de 2010²⁶ foi à câmara de deputados alertar les demais sobre os “absurdos” presentes no material. Porém, em meio às falas sensacionalistas, é possível observar grandes equívocos por parte do parlamentar, que mentiu em diversos momentos de seu pronunciamento. O então deputado fez referência a dois curtas sugeridos no Caderno com classificação etária livre, sendo o primeiro “Encontrando Bianca”²⁷, sobre uma adolescente transexual e sua vivência escolar, e “Torpedo”, que conta a história de duas adolescentes lésbicas que sofrem *cyberbullying* por parte de seus pares.

É oportuno observarmos algumas falas do parlamentar sobre os curtas: *“Um garoto de aproximadamente 14 anos, de nome Ricardo, vai no banheiro fazer ‘pipi’, olha ‘pro’ lado, um coleguinha teu ‘tá’ fazendo também, ele olha pro lado e ele se apaixona por esse colega. [...] E daí ele resolve vencer o bullying e assumir a sua homossexualidade”*. Esse comentário sobre o curta “Encontrando Bianca” é repleto de inverdades, visto que o filme é sobre uma adolescente transexual e não sobre homossexualidade; além disso, em momento algum percebemos Bianca como Ricardo, ou seja, tal cena do banheiro é inexistente.

Sobre o outro curta, “Torpedo”, o parlamentar disse: *“a grande discussão da nossa Comissão de Direitos Humanos e Minorias é a profundidade da língua que*

²⁶ Vídeo completo: <https://www.youtube.com/watch?v=ONfPCxKdGT4>. Acesso em 03/07/2020.

²⁷ Todos os curtas e matérias audiovisuais recomendados no Caderno foram difíceis de encontrar na *internet*, porém, os referidos vídeos citados pelo então deputado podem ser encontrados no canal do YouTube de seu próprio filho: “Torpedo” https://www.youtube.com/watch?v=TP_OjE_Fi2o e “Encontrando Bianca” <https://www.youtube.com/watch?v=fVGSrP-W3OM>. Acesso em 03/07/2020.

uma menina tinha que entrar na boca da outra menina". Mais uma vez, percebem-se mentiras na fala, visto que o curta nem sequer tem beijo entre as duas meninas. É frustrante perceber que o ataque a esse material, o que acarretou em sua revogação, foi um dos fatores que impulsionou a visibilidade do então deputado como defensor da família, ajudando-o na sua eleição para presidente em 2018. O Caderno foi transformado em "kit gay" e o político em "Messias".

Notamos, então, o nítido caráter político da sexualidade e como homens cis, brancos, cristãos e heterossexuais são os detentores das "verdades" máximas. Dessa forma, a disseminação das falsas informações a respeito do Caderno pode ser associada com a ignorância (como referida no capítulo 2) de boa parte da sociedade brasileira. Os curtas estavam disponíveis no canal do filho do parlamentar que iniciou os ataques ao Caderno, mas o medo, o pânico moral²⁸ instaurado com a ameaça do desmonte da estrutura familiar, facilita a entrada ao estado de ignorância, levando as pessoas a aceitarem informações duvidosas sem questioná-las.

De forma geral, o Caderno trazia uma abordagem histórico-sócio-cultural sobre as concepções de identidade de gênero e orientação sexual, sendo essa uma percepção que vai além da celebração das diferenças, já que questiona as construções de feminino e masculino e a heterossexualidade como norma. O material também trazia críticas aos livros didáticos, em que as representações de famílias são sempre heterossexuais e os papéis de gênero sempre bem definidos entre homem/mulher. Isso corrobora com a pesquisa que realizei em 2019 com meu orientador, Elenilton Vieira Godoy, e com a Fernanda Dartora Musha, onde analisamos as representações de gênero nas imagens de dois livros didáticos de matemática, um do 6º e outro do 9º ano do Ensino Fundamental, cuja distribuição foi ampla por todo o Brasil. Como resultado da análise quantitativa, obtivemos que 18% das imagens do livro do 6º ano e 16,5% do 9º ano reforçavam os estereótipos de gênero, sendo que apenas 5% e 3% das imagens, respectivamente, combatiam de alguma forma tal conformação. Posto isso, percebemos que les alunes são constantemente bombardeados com ideais de gênero, vendo-se, muitas vezes, obrigades a segui-los.

²⁸ "[...] aqueles que emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras." (MISKOLCI, 2007, p. 103).

Os destinos profissionais possíveis para meninos, meninas e meninos também acabam sendo balizados pelas questões de gênero em sua concepção binarista. A saturação das normas atua ativamente no processo de escolha profissional, como visto no GRÁFICO 1, onde até os anos iniciais do Ensino Fundamental mais de 90% dos profissionais atuantes são mulheres (BRASIL, 2009). Outra pesquisa, realizada por Josilene Aires *et al.* (2018), “Barreiras que impedem a opção de meninas pelas ciências exatas e computação: percepção de alunas do Ensino Médio”, tem-se como resultado a associação da identificação com o gênero feminino a diversos obstáculos para a entrada na carreira acadêmica na área de exatas; dentre os entraves mais citados estavam o machismo e a crença social de que essa é uma área masculina.

Com base no que foi exposto, é possível perceber a atuação da instituição escolar como meio propagador e produtor das diferenças e hierarquização de sexualidades. Notar e estranhar o projeto conformador de corpos que está explícita e implicitamente inscrito no cotidiano escolar pode nos ajudar a melhor compreender tal processo para, assim, criar estratégias que venham a combatê-lo.

O próximo capítulo visa esboçar a construção do capital de sexualidade como um componente teórico para analisar o campo educacional brasileiro, pretendendo denunciar e teorizar sobre o processo de construção das normativas de gênero e orientação sexual dentro das instituições escolares. Tal processo será realizado a partir da delimitação do campo escolar brasileiro juntamente com dados da “Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 – As experiências dos adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e outras pesquisas que também mapearam os diferentes tipos de violências relacionadas a gênero e orientação que ocorrem nas escolas.

3 ESBOÇO DO CAPITAL DE SEXUALIDADE

No presente capítulo pretendo, primeiramente, estranhar a ideia de Bourdieu da assunção de gênero como algo secundário, a qual é levantada pelo autor na obra “A Distinção: crítica social do julgamento” (2017). Em seguida, explanarei sobre a ideia de nobreza sexual, composta por aqueles indivíduos que mais possuem vantagens e privilégios decorrentes das hierarquias do mercado social da sexualidade. Adiante, caracterizarei o campo escolar brasileiro, onde me apoio, principalmente, em Bourdieu (2014). Também esboçarei²⁹ sobre a teoria de capital de sexualidade, caracterizando-a com base no exposto sobre os diferentes tipos de capital analisados no primeiro capítulo da dissertação. Por fim, irei caracterizar o capital de gênero e o capital de orientação sexual de maneira semelhante ao capital de sexualidade.

No livro “A distinção: crítica social do julgamento” (2017), Bourdieu aponta que existem propriedades secundárias em sistemas de classificações:

[...] os indivíduos reunidos em uma classe construída a partir de uma relação particular, apesar de ser particularmente determinante, trazem sempre com eles, além das propriedades **pertinentes** que se encontram na origem de sua classificação, algumas *propriedades secundárias* que, deste modo, são introduzidas **clandestinamente** no modelo explicativo. (BOURDIEU, 2017, p.97, grifos meus em negrito).

Mais adiante o autor aloca, então, filiação étnica e gênero (usando sexo como sinônimo) como algumas das tais características “auxiliares” ou “secundárias” na determinação de diferentes classes, juntamente com raça e idade. A escolha da palavra “clandestinamente” chama a atenção, visto que remete a algo ilegal, ilegítimo, o que parece sugerir que tais classificações nem deveriam estar ali; o acaso as leva a serem consideradas.

Ainda em “A distinção: crítica social do julgamento” (2017), Bourdieu nos fala do risco de atribuir a uma variável (referindo-se às propriedades consideradas por ele como secundárias) o que, na verdade, é um efeito de algumas variáveis em conjunto. Acredito que este também era um dos meus receios ao redigir essa

²⁹ Utilizo o termo “esboço” como um ensaio, a partir do quadro conceitual de Bourdieu, para a síntese de uma ferramenta que poderia ser utilizada para a análise do que se passa no campo educacional brasileiro.

dissertação: criar uma nova hierarquização, colocando a sexualidade em um patamar acima de outras categorias estruturantes do meio social. Porém, a partir de leituras de autoras feministas negras como bell hooks (2019), Djamila Ribeiro (2017; 2019) e Carla Akotirene (2019), pude perceber a importância da interseccionalidade para qualquer discussão, visto que “não pode haver hierarquia de opressões, pois, sendo estruturais, não existe ‘preferência de luta’” (RIBEIRO, 2017, n.p.). Dessa forma, partindo do meu local social como mulher cis branca, lésbica e de classe média, viso esboçar o capital de sexualidade sem deixar passar questões relacionadas à raça e classe, dado que todas essas são elementos estruturais da sociedade brasileira.

Para finalizar o estranhamento à atribuição de Bourdieu ao “sexo” como uma categoria secundária, trago mais um trecho do autor:

[...] Os princípios secundários de divisão – (tais como a nacionalidade de origem ou o sexo) que, possivelmente, permanecerão ignorados pela análise habitual, *enquanto não servirem de base para uma forma qualquer de mobilização* – indicam linhas potenciais de divisão segundo as quais um grupo percebido, do ponto de vista social, como unitária pode vir a cindir-se, de maneira mais ou menos profunda e duradoura (BOURDIEU, 2017, p. 515, grifo do autor).

Partindo do contexto de lançamento do livro (França, 1979), pode-se interpretar um chamado de Bourdieu para que as categorias postas por ele como secundárias se organizem como frentes de mobilização, podendo, assim, serem princípios primários de análise. Hoje, categorias como gênero e raça são bases sólidas de movimentos sociais muito bem estruturados, dessa forma, podem elevar-se para propriedades primárias.

De acordo com Lebaron (2017), Bourdieu compreende capital como um recurso, como um conjunto de elementos que podem ser possuídos. Os diferentes tipos de capital elencados por Bourdieu (econômico, cultural, social, simbólico) “podem ser acumulados, convertidos uns nos outros, transmitidos de geração em geração, mas de maneiras muito variáveis e sempre dependentes dos contextos sociais que condicionam seu ‘valor’ social” (LEBARON, 2017, p. 103).

A noção de capital cultural surgiu na década de 1960 como uma hipótese para explicar o desempenho escolar diferencial nas distintas frações de classe que não conseguiam ser contempladas em sua totalidade apenas pela relação do capital econômico investido na educação (BOURDIEU, 1999).

O capital cultural pode existir de três formas diferentes: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Aqui, focarei no primeiro estado citado, visto que pode auxiliar na argumentação sobre o esboço de capital de sexualidade que pretendo teorizar. Bourdieu (1999) afirma que o capital cultural exige a incorporação de *habitus* que passam a ser parte integrante do corpo da pessoa, sendo adquirido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente. Fazem parte desse tipo de capital cultural propriedades físicas como posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais etc. (NOGUEIRA, 2017).

Acredito que uma confusão possível de ser feita seria o porquê, então, de um capital de sexualidade visto que Bourdieu abrange as disposições corporais e suas consequências no meio social quando teoriza sobre o capital cultural incorporado. Primeiramente, consigo enxergar as disposições sociais e corporais da sexualidade como formas de capital visto que os corpos são diferencialmente legitimados e que existem corpos cujo valor é maior que outros. Esse valor é evidente quando analisamos, por exemplo, o número avassalador de pessoas trans e travestis mortas no Brasil, país que mais mata essa população em todo o mundo segundo a ONG *Transgender Europe*³⁰.

Além disso, também acredito que os elementos do capital de sexualidade, os quais serão discutidos com maior ênfase mais adiante, também podem ser convertidos em outras formas de capital, como o capital econômico, visto que os futuros possíveis objetivados para homens e mulheres são alocados diferencialmente de forma a conformar com o gênero, criando então as profissões de “mulheres” e as profissões de “homens”, em que as primeiras são as mais desvalorizadas e, conseqüentemente, têm um rendimento econômico menor. A transmissão geracional dos ideais de gênero e da heterossexualidade pode ser observada pelo aprendizado por espelhamento dos pais, marcado pela divisão de funções maternas e paternas³¹, e, também, pela “esperança heterossexual” imposta

³⁰ A ONG *Transgender Europe* possui um empreendimento de pesquisa que monitora, coleta e analisa notificações de assassinato de pessoas trans em todo o mundo. De forma recorrente, o Brasil se apresenta como o líder nesse tipo de violência.

³¹ As outras formas de composições familiares como a mãe solteira, duas mães, dois pais, entre as tantas demais possibilidades, não se encaixam como reprodutoras do capital de sexualidade, pois não são encabeçadas pelo par cis-heterossexual esperado. Porém, elas podem, sim, ser autoras de ações pedagógicas de resistência desde que percebam sua composição como legítimas mesmo não tendo o mesmo valor social da composição dominante.

desde cedo para as crianças com a incitação de falas como “e os namoradinhos?”, para as meninas, e o encorajamento para que os meninos sejam “pegadores” (de meninas, evidentemente). A esperança heterossexual é tão dissimulada que nunca precisa ser dita, porém, sabemos que está presente devido à necessidade de pessoas LGBTI+ terem de “assumir” a sua orientação sexual.

Ademais, acredito que o capital cultural incorporado não dá conta de explicar os diferentes valores sociais atribuídos aos diferentes gêneros e orientações sexuais e como isso pode exercer um importante papel quando analisamos o desempenho e evasão escolar de crianças e adolescentes LGBTI+ e os destinos possíveis diferencialmente impostos para meninos e meninas com base no gênero.

A categorização de “sexo” como um atributo secundário, segundo Beverly Skeggs (2004) e Leslie McCall (1992), é o fator principal para a desconsideração de gênero como uma forma de capital; portanto, levando em consideração o segundo capítulo onde evidencio a importância da sexualidade como estruturante da sociedade, o exposto anteriormente sobre a falha de atribuir gênero a uma classificação secundária e percebendo as especificidades das categorias gênero e orientação sexual, pretendo aqui esboçar uma teoria de capital de sexualidade, dividindo-o em capital de gênero e capital de orientação sexual.

3.1 NOBREZA SEXUAL

Além dos livros “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” (2015) e “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (2014), obra de Bourdieu que norteará a discussão neste capítulo é “A Distinção: crítica social do julgamento” (2017), em que o autor discorre sobre as diferenças nas práticas culturais e classes sociais que acabam por legitimar determinadas hierarquias. Também é nesse livro que percebemos a utilização do termo “nobreza cultural”, cuja adaptação para a teoria aqui esboçada será “nobreza sexual”.

Segundo Bourdieu (2017), a nobreza cultural seria o conjunto de pessoas que possuem “títulos que os predispõem e os legitimam a ser o que são” (IBIDEM, p. 28), ou seja, aquelas que detêm uma carga cultural cujo valor é alto na economia

dos bens simbólicos³² e, por isso, se encontram em um local privilegiado no campo escolar, por exemplo, por terem herdado essa cultura dominante que é a mesma apreciada pela escola. Além disso, o autor salienta que as nobrezas são **essencialistas**, mas isso não quer dizer que ele acredite no essencialismo, o que Bourdieu quer dizer é que quem assume a posição de nobreza julga a sua existência como essência.

Com isso, percebo a nobreza como um conjunto de pessoas as quais possuem determinadas características culturalmente valorizadas no campo social que as concedem uma posição privilegiada. Guacira Lopes Louro (2017) nos atenta que na realidade brasileira existem inúmeros privilégios concedidos a uma classe dominante constituída por homens, cis, brancos, heterossexuais, de classe média urbana e cristãos; esse grupo será aqui compreendido como nobreza sexual, visto que esses homens sentem-se naturalmente dominantes e que essa hierarquia diz respeito a “ordem das coisas”, fazendo parte da sua essência.

Mas e se existirem homens, cis, brancos, heterossexuais, de classe média urbana e cristãos que têm noção de seu lugar de fala e seus privilégios, eles também seriam considerados parte da nobreza sexual? Em hipótese poderia se afirmar que sim, pois eles continuam se beneficiando de toda a estrutura social que os coloca no patamar de nobreza sexual. Se esses homens agirem ativamente na quebra dessa ordem “natural”, na quebra do próprio estatuto de nobre, utilizando da sua solidariedade³³ para se permitir assumir a posição dos oprimidos nos elementos não-biológicos da nobreza sexual, eles poderão atuar como parceiros na luta pela libertação da categorização opressor/oprimido. Porém, sabe-se que devido ao forte processo de inculcação do *habitus* dominante, tal tarefa se mostra muito mais complexa e difícil de ser realizada.

Cabe ressaltar que a reflexão crítica e filosófica sobre as formas de opressão estruturais não é uma condição espontânea das pessoas que não fazem

³² Segundo Gisèle Sapiro (2017, p. 55 e 56), as três principais características da economia dos bens simbólicos são: a denegação da economia economicista; a transfiguração dos atos econômicos em atos simbólicos; e, o capital simbólico como resultante de seu acúmulo.

³³ “Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda, solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical.” (FREIRE, 2019, p. 49).

parte da nobreza sexual. Dessa forma, uma mulher pode muito bem reforçar e reproduzir opressões que beneficiam apenas a parcela privilegiada da população. Tais pessoas que estruturalmente fazem parte das “minorias”, mas acabam por fortalecer as normas brancas e sexistas vêm sendo muito utilizadas por movimentos políticos conservadores para passar uma imagem de tolerância. Porém, não é por estarem do lado opressor que essas minorias toleradas deixam de sofrer preconceito. Um evidente exemplo é a *youtuber* Karol Eller, apoiadora do atual presidente da república e contrária ao movimento LGBTI+, que em 2019 sofreu um ataque lesbofóbico, chegando a desmaiar diante da agressão³⁴. A fantasia de opressor tem tamanho próprio e não cabe em todos os corpos; ou, como diria Paulo Freire “O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham na realidade opressora” (FREIRE, 2019, p. 44).

Fazer parte desse seleto grupo privilegiado também demanda um incessante trabalho de ajuste às normas essenciais dessa classe. Devido a isso, percebe-se uma contínua necessidade de autoafirmação da masculinidade, da heterossexualidade, da branquitude, do acúmulo de posses. Não basta ser homem, deve-se provar, a todo momento, que o é. Assim, crianças socializadas como meninos passam a ouvir frases como “homem não chora”, “deixa de ser mulherzinha”, “aprende a ser homem”, entre tantas outras que reforçam a relação masculinidade = agressividade, poder, dominação, superioridade etc. De acordo com Bourdieu (2019, p.88) “O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, quem impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”.

A constante necessidade da provação se torna evidente quando se depara com a notícia de João Neto (2018), a qual traz o dado de que no Brasil, em 2017, 91% das mortes violentas entre pessoas de 15 a 24 anos foram de homens, refletindo como esse gênero está mais exposto a situações de violência. Quando colocamos raça na equação, temos um dado ainda mais alarmante: de acordo com a notícia da Folha de São Paulo publicada por Diego Harcia (2019), a taxa de

³⁴ Mais informações em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/karol-eller-lesbica-apoiadora-de-bolsonaro-sofre-ataque-homofobico/>. Acesso em: 21/07/2020.

homicídio de jovens negros é três vezes maior do que de jovens brancos. Marília Marques (2017), em notícia publicada no *site* G1, aponta que no Brasil, a cada 23 minutos morre um jovem negro. Porém, quando falamos desses últimos dados, não estamos falando apenas da violência gerada pela necessidade de provação da masculinidade, mas, também, da violência (policial) **direcionada** especificamente para esses corpos.

Com o desenvolvimento científico do final do século XIX e início do século XX, teve início o uso da biologia para explicar a diversidade humana, promovendo o determinismo biológico. A partir dessas ideias, Silvio Almeida (2019) aponta que “a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência*” (n.p., grifos do autor). Essa forma de racismo passou a ser conhecida como racismo científico que, mesmo sendo negada pelo mapeamento do genoma humano e outras descobertas científicas recentes, ainda está presente no imaginário social atual. Assim, permanece, como um pensamento estrutural, a ideia de que o homem negro é **mais** violento, **mais** agressivo, **mais** perigoso. Além disso, de acordo com a notícia de Wanderley Preite Sobrinho (2019), todo esse processo se soma ao fato de que a população negra está mais concentrada nas regiões periféricas e de pior qualidade de vida, sendo a “justificativa” necessária para o genocídio dos jovens negros no Brasil.

Além disso, por mais que a cultura androcêntrica coloque o homem em uma categoria privilegiada, devemos sempre perceber que isso não se estende para homens negros que, inclusive, têm posição inferior à de mulheres brancas na pirâmide social (RIBEIRO, 2017). Djamila Ribeiro explica: “mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos” (RIBEIRO, 2017, n.p.).

Bourdieu (2017) também ressalta que a nobreza é “a forma por excelência da precocidade, já que se limita a ser antiguidade possuída, desde o nascimento” (IBIDEM, p. 70). Com isso, quanto antes for incorporada a forma de socialização legítima, antes a criança (desde que esta tenha um pênis e seja branca) irá passar a usufruir das vantagens proporcionadas por fazer parte de uma determinada parcela da população (nobreza sexual) e, além disso, não precisará passar pelo processo de

correção, submetido àqueles que não conseguem incorporar cedo as normas consideradas legítimas.

Tal precocidade fica evidente quando falamos de sexualidade, visto que a heteronormatividade e a binaridade dos gêneros passam a atuar incessantemente a partir da descoberta do órgão genital da criança. Como essa imposição é exercida, muitas vezes, antes mesmo do nascimento, ela ocorre da maneira mais inconsciente e insensível possível, se manifestando como uma forma de violência simbólica. Assim, les violentades não percebem sua condição, pois tudo que conhecem é a verdade configurada pelas figuras de dominação. Quando a criança consegue resistir a tais imposições ou quando tem uma criação menos conservadora, ela se depara com essas normas no ambiente escolar, com a ameaça da homossexualidade surgindo desde os anos iniciais. Dessa forma, quanto antes as crianças se ajustarem às diretrizes de sexualidade, antes elas desfrutarão de suas vantagens, que podem parecer singelas para quem nunca teve de passar pelo processo de normalização. A vantagem de não ter de escutar “isso é coisa de menino” quando se é socializada como menina, de poder vestir o que gosta e não o que conforma com o “seu” gênero, de não sofrer homofobia na escola, de achar que está errada, doente, anormal... De não ter de passar pelo duro processo de encaixotamento.

Outro fator característico da nobreza é a cobiça pela eternização de seus privilégios sociais (BOURDIEU, 2017). O valor dado ao “próprio sangue”, ao nome da família, configura uma ideia de vida eterna projetada na prole, ou seja, na reprodução sexuada que demanda um par heterossexual. Aqui, podemos ver de forma evidente como a heterossexualidade cisnormativa expressa uma forma de privilégio, visto que suas imposições detêm o privilégio da reprodução social e biológica.

A nobreza sexual, então, se constitui desse seletivo grupo que demanda características biológicas³⁵ (a presença do pênis e a cor branca) e características culturalmente inventadas e legitimadas (gênero masculino, religião cristã, classe média urbana e heterossexualidade). A forma como tais atributos são utilizados visando preservar a sua hegemonia como bens simbólicos de maior valor também

³⁵ Vale ressaltar que, mesmo sendo características biológicas, elas ganham sentido e são significadas no campo social, tendo a sua legitimação também mediada culturalmente.

“constitui um dos marcadores privilegiados da ‘classe’” (BOURDIEU, 2017, p. 65). Além disso, a manutenção das características não-biológicas é um trabalho constante para a conservação do estado de nobreza sexual; estado esse que pode ser alterado visto que tais características só fazem sentido e são legitimadas em determinado momento histórico, podendo ser, então, subvertidas e ressignificadas.

Bourdieu (2017) salienta que “a ordem estabelecida em determinado momento é, inseparavelmente, uma ordem temporal, uma *ordem de sucessões*” (IBIDEM, p. 128, grifo do autor). Com isso, acredito que o autor sugere uma possível expansão futura de sua obra, ele percebe a viável mutabilidade da ordem das coisas; assim, os entendimentos sobre o que significa ser homem e mulher são alteráveis e não estagnados, assim como a compreensão do que pode ser considerada a sexualidade “normal”. Aqui a conclusão é bem semelhante com a da pergunta realizada no início da seção 2.2.: as categorias de homem e mulher têm significados vagos, não possuem um sentido intrínseco, e elas por si só não são o grande mal a ser combatido, mas, sim, a hierarquia criada entre elas que faz com que tenhamos um lado dominante e o outro dominado. Isso me faz chegar a um questionamento: poderíamos nomear as coisas sem classificá-las em hierarquias com base em seus opostos? Se pararmos de lutar e insistir na diferença, poderíamos subverter o processo de hierarquização que serve apenas para gerir e incitar uma competitividade capitalística?

3.2 CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Conforme Bernard Lahire (2017), campos são na obra de Bourdieu microcosmos sociais que possuem regras específicas e são relativamente autônomos. Esse espaço dá sentido às práticas dos agentes, mediando a atribuição diferencial de valores aos diferentes tipos de capital, valorizando aqueles que obtiveram sucesso na incorporação do *habitus* próprio do campo em questão (IBIDEM). Visto como um “jogo”, o campo possui estratégias próprias para aquisição do capital que está em disputa, fazendo com que os agentes utilizem de estratégias de conservação (mais frequentemente dos grupos dominantes) e de subversão (mais frequentemente dos grupos dominados) para obtenção do capital que está em jogo (IBIDEM).

Bourdieu (2014) entende que a escola **contribui** para conservar, ou seja, ela não é produtora de um capital dominante, mas ela reflete um macrocosmo social, de onde parte uma ordem hierárquica já estabelecida, a qual ela atua para ajudar a conservar. Posto isso, a escola não pode ser vista como uma instituição neutra, uma vez que atua em favor de um arbitrário cultural dominante, reproduzindo e legitimando, assim, a estrutura social externa a ela.

Por meio de ações pedagógicas - que são formas de violência simbólica, posto que a imposição do arbitrário cultural é feita por um poder arbitrário – que incluem tanto a educação difusa, a educação familiar e a educação institucionalizada, os *habitus* de classes são inculcados, sempre em uma relação de poder (BOURDIEU, 2014). A ação pedagógica dominante seria aquela que visa a reprodução dos interesses dos grupos dominantes, sendo essa, então, a qual consideramos atuante no sistema educacional.

Bourdieu (2014) salienta que a democratização do ensino contribuiu para banalizar o diploma escolar, dado que o que antes era um diferencial da classe burguesa, passou a se estender para as classes mais populares. Porém, o sistema de ensino não deixou de privilegiar a cultura dominante: ao delimitar determinado conhecimento como sendo o correto e legítimo, e se utilizando da aparente neutralidade, a escola passou a validar os diferentes desempenhos escolares sob o pretexto de mérito de individual e da “ideologia dos dons”.

Um grande exemplo de que a escola brasileira serve às classes dominantes, é que o funcionamento do sistema de ensino no Brasil ainda possui fortes marcas colonizatórias visto que é pautado em uma forma de ensino eurocentrada, que não diz respeito à nossa realidade e ao nosso povo. Para Walter Mignolo (2008), o pensamento eurocêntrico, naturalizado como o de maior relevância, limita as possibilidades de existência de vidas e saberes não-brancos, gerando, além do genocídio dos considerados “Outros”, seu epistemicídio, conceituado por Aparecida Sueli Carneiro (2005) como a negação da “legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento” (IBIDEM, p. 96).

Ademais, também é possível perceber o apagamento da cultura indígena dentro da educação no Brasil, sendo mais um traço colonizatório que valida os ensinamentos da cultura europeia em detrimento do ensino do povo mais

legitimamente brasileiro. Ao reconhecer o processo de colonização como uma “descoberta” do nosso país, oculta-se a história pré-colonial dos povos que aqui residiam e legitima-se a história do Brasil contada apenas pelos olhos do colonizador, dissipando a ideia de que les indígenas e a população arrancada da África foram um povo escravo e não um povo **escravizado**.

Bourdieu (2014) também ressalta que o sistema de ensino, por legitimar e atuar em prol da perpetuação da estrutura dominante, relembra, constantemente, les alunes que não fazem parte dessa classe o **não valor** de seu acervo cultural. Dessa forma, a ação pedagógica realizada no âmbito familiar de uma classe dominada, deve-se entender como legítima nesse ambiente e se perceber como desprovida de valor no mercado simbólico mais amplo.

Mesmo sendo um direito de todes, o acesso à educação no Brasil ainda continua sendo uma questão a ser resolvida. Segundo pesquisa do IBGE, nos últimos anos houve uma melhora nos indicadores educacionais do Brasil, porém,

[...] mulheres permaneciam mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas e, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior a das regiões do Centro-Sul do país (Agência IBGE Notícias, 2019, n.p.).

Esses dados evidenciam as diferenças de gênero, raça e classe no sistema educacional brasileiro. O número maior de mulheres escolarizadas pode-se dar devido à responsabilidade que muitos adolescentes homens recebem de ajudar na renda familiar, tendo, muitas vezes que deixar a escola para poder trabalhar. As mulheres também são maioria no Ensino Superior, mas esses números não refletem a desproporcionalidade de homens e mulheres ocupando cargos de liderança no Brasil. Segundo estudo da *Bain & Company* em parceria com o LinkedIn realizado por Luciana Staciarini Batista e Luiza Mattos (2019), apenas 3% des líderies empresariais no Brasil são do gênero feminino; além disso, o estudo também mostra que as mulheres são 1,6 vezes mais sujeitas a receber uma menor remuneração do que os homens quando ocupando cargos semelhantes.

As diferenças de raça se mesclam com as de classe, tendo em vista a existência uma regionalização da população negra nas favelas e periferias. Esses espaços são constantemente foco de violência policial, onde o corpo negro é sempre

o alvo principal. Como se ter, então uma educação democrática e libertadora sendo que a própria trajetória até a escola pode ser um ato de vida ou morte?

Somado a isso, a constante marcação da negritude como “o Outro” e a não nomeação da branquitude, apenas salienta como a cor branca é privilegiada sob a pretensa neutralidade escolar. Silvio Almeida (2018) elucida esse assunto na palestra “História da Discriminação Racial na Educação Brasileira”:

A educação inclusive ajuda – e muito – a encobrir a desigualdade profunda de ensino no Brasil. E veja, eu posso absolutamente falar de raça de uma maneira aparentemente positiva e continuar privilegiando a desigualdade, querem ver como? É só trocar a palavra desigualdade por diversidade. Aí ficou legal. Fica uma “desgraça” colorida.

O campo educacional brasileiro, evidenciado, como contribuinte da reprodução de desigualdades sempre em favor de um ideal dominante de raça, etnia, gênero e classe, também se mostra colaborador da institucionalização da heterossexualidade como norma. Assim como a branquitude, a heterossexualidade é a “verdade” que não precisa ser nomeada, dado que é a orientação sexual considerada única e natural, sendo todas as demais desprovidas de valor e vistas como desvios. Érico Sartori Pöttker (2013) em sua dissertação de Mestrado mostra como algumas pedagogas podem trabalhar na “correção” de alunes quando estes ultrapassam o limite do que é considerado um comportamento “normal”; uma das profissionais entrevistadas, em sua fala, afirma que vai tentar induzir de alguma forma que meninos tenham comportamentos masculinos e meninas tenham comportamentos femininos. Pöttker (2013) evidencia também a recorrente confusão entre identidade de gênero e orientação sexual, o que leva ao pensamento de que um menino com traços femininos, por exemplo, vai ser homossexual; a fala de uma das pedagogas entrevistadas sugere isso quando a profissional faz referência a um menino com “comportamento homossexual” desde os anos iniciais.

A formação continuada de profissionais do ensino voltada para estudos de sexualidade surge, então, como uma alternativa para suprir a falta dessas discussões na formação inicial; no entanto, de acordo com Ana Cláudia Bortolozzi maia e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2011) esse deveria ser um trabalho contínuo de todos os agentes presentes no sistema de ensino, dado que todos contribuem para a formação dos estudantes.

A falta de conhecimento formal e os tabus que envolvem a temática sexualidade refletem nas práticas dos agentes escolares, como mostra o estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em 2009. Na pesquisa, que teve como público diretores, professores, demais funcionários da escola, alunos, pais e mães, um dos resultados sobre orientação sexual que mais chama atenção foi que 13,6% dos diretores, 11,8% dos professores, 23,4% dos funcionários, 23,2% dos alunos e 28,2% dos pais e mães concordam com a frase “A homossexualidade é uma doença”. Também há ampla concordância de todos os entrevistados com a frase “Eu não aceito a homossexualidade”. A Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016³⁶, realizada pela ABGLT, também aponta as tantas formas de violência sofridas por estudantes LGBTI+ nas escolas brasileiras.

Tendo em vista tudo aqui explicado, vejo a escola, de acordo com Bourdieu (2014), com um microcosmo social responsável por contribuir na reprodução da ordem dominante. Na realidade brasileira, a escola, então, atua a serviço de um seleto grupo que a utiliza para reiterar e legitimar as normas dominantes, sendo essas binaristas de gênero, masculinistas, heterossexuais, brancas, de classe média alta e cristãs.

3.3 CAPITAL DE SEXUALIDADE

“A definição social da excelência tende sempre a se referir ao “natural””
(BOURDIEU; PASSERON, 2010, p.61)

Quando pensamos em capital, vem à mente a ideia de mercado, de trocas, de valores. Pode soar estranho pensar as diversas sexualidades dessa forma, mas ao nos depararmos com um grupo de pessoas que possuem vantagens no campo social impulsionadas por características da sua sexualidade, podemos assumir que existe sim uma sexualidade mais valiosa que quer ser reproduzida e mantida como a de maior valor.

Na verdade, penso que a nobreza sexual talvez seja o único grupo cuja sexualidade tem valor. Valor esse que pode ser convertido em capital econômico ao

³⁶ Tanto essa pesquisa quanto a realizada pela FIPE serão exploradas com maior ênfase nas seções seguintes.

se apropriarem de cargos profissionais considerados de maior importância justamente por esse ser o futuro objetivo de sua classe. Valor esse que, ao se reafirmar pela história, mantém sempre as mesmas pessoas em posições de poder. Valor esse que não pode ser questionado, visto que, por ser uma verdade histórica, se tornou uma verdade **natural**.

De acordo com Lébaron (2017), para Bourdieu, capital é um recurso que segue o modelo do patrimônio, ou seja, pode ser um conjunto de componentes possuídos por uma pessoa, um casal, um estabelecimento, uma classe etc. Acredito que a maior dificuldade em atribuir os elementos da sexualidade como recursos se dá pela crença de que a sexualidade é um fator que preexiste a nós. Ao passo que nos desvencilhamos dessa ideia e passamos a perceber a sexualidade como algo que nos é atribuído, vários questionamentos nos vêm à mente: por que me visto assim? Eu realmente gosto desse estilo de roupa ou fui coagido a gostar? Como o gênero que me foi imposto reflete no espaço social que me encontro hoje? Me descobri heterossexual ou esse “gosto” foi inculcado em mim? O tensionamento que essas questões geram em tudo que nos foi imposto como verdade gera o desconforto de nos perceber como seres não livres, como seres cuja fragilidade do início da vida nos expõe às inúmeras violências simbólicas que, uma vez inculcadas, tendem a nos acompanhar “naturalmente”.

Uma vez se percebendo em vantagem quando comparado com outros grupos, mesmo essa sendo uma vantagem que se crê natural, a nobreza sexual visa a sua reprodução, manutenção e legitimação como grupo dominante. Dessa forma, a preservação da nobreza sexual como uma classe privilegiada está intimamente relacionada com um sistema de ensino conservador cujo interesse é manter a sociedade ignorante³⁷.

O campo educacional, sendo esse microcosmo do espaço social, reflete e contribui para reproduzir os ideais da nobreza sexual. E assim como a ideologia dos dons é entendida por Bourdieu e Passeron (2015) no capital cultural como uma forma de dar mérito e exaltar determinadas estudantes com base no acervo cultural que elas possuem por fazerem parte de uma nobreza, também são muitos os “dons” relacionados com sexualidade que são exaltados pela escola. Isso pode ser

³⁷ Como exposto na seção 2.2., ignorância, aqui, corresponde ao estado de não criticidade, de conformação com uma verdade inventada.

observado de forma evidente pelo estudo realizado pela FIPE (2009), em que a média do grau de concordância para a frase “Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens” é de 36,16%, sendo que 46,3% dos alunes concordaram com a sentença; e para a frase “A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa”, a média de concordância foi de 50,54%, tendo, mais uma vez, o maior percentual de concordância por parte dos alunes (60,6%).

Esse modelo de pensamento já inculcado na forma de *habitus* em les estudantes os faz acreditar que o mundo é dividido entre coisas de homem e coisas de mulher, criando um limite intransponível entre eles. Assim, **vale** mais a pena se ajustar de antemão a essa regra natural do que passar pelo árduo processo de normalização.

As disposições cis-heteronormativas atuam então como *habitus* duráveis, como “*princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação* (*principium divisionis*) de tais práticas (BOURDIEU, 2017, p. 162, grifos do autor); ou seja, ao passo que tais disposições geram práticas classificáveis, elas são, ao mesmo tempo, parte do sistema classificatório. Em outras palavras, ao utilizar o termo “viado”, por exemplo, para ofender um menino que tem trejeitos femininos, a pessoa agressora está, ao mesmo tempo, classificando e alocando esse menino dentro desse mesmo sistema classificatório.

Esses *habitus* são, então, reproduzidos no campo escolar ativamente classificando les estudantes em normal/anormal, menino/menina, heterossexual/homossexual, certo/errado, saudável/doente³⁸. E esse *habitus* dominante não é somente reiterado nas escolas, mas, também, na maioria das famílias brasileiras (o que pode ser assumido, visto que boa parte da concordância com frases preconceituosas no estudo da FIPE veio de pais e mães dos alunes), dessa forma les estudantes que não se encaixam nos padrões de gênero e orientação sexual esperados com base em seu órgão genital são violentados simbolicamente, verbalmente e fisicamente tanto na escola quanto em suas casas, não tendo o amparo que se espera de locais que deveriam ser acolhedores.

É nítido então que o exercício da sexualidade de forma completa não é algo democraticamente acessível a todes; esse privilégio está restrito a um seletto grupo

³⁸ Na pesquisa realizada pela FIPE, 20,04% dos respondentes concordaram com a frase “A homossexualidade é uma doença”, sendo destes 23,2% alunes e 28,2% pais e mães.

ao qual o ajuste às normas pré-estabelecidas acontece de forma natural, ao mesmo tempo reproduzindo-as e legitimando-as. Quando o direito de existir é, por si só, barrado, temos uma elucidação de como a experiência da sexualidade é a-democrática; e como a sexualidade é tudo que somos, conclui-se que o direito ao pleno exercício da vida é impedido a algumas. Por fim, existe uma maneira de viver a sexualidade que é mais vantajosa e que utiliza de sua supremacia para classificar as demais formas de existência.

Como explicitado no capítulo 2, a sexualidade não se esgota em uma definição única e detém de inúmeras facetas, porém, notando as especificidades de violência e de distribuição diferencial de valor ocasionadas por gênero e orientação sexual, faz-se necessário dividir o capital de sexualidade em capital de gênero e capital de orientação sexual, objetivando uma visão mais direcionada para esses elementos.

3.4 CAPITAL DE GÊNERO

A concepção de gênero como construída dentro de relações de poder as quais, ao mesmo tempo que a restringem e normatizam, abrem brechas para subversão, permite enxergar possibilidades de gênero para além das categorias institucionalizadas de masculino e feminino. Porém, não há como negar o alto grau de generificação da sociedade, especificamente a brasileira, em que as coisas são discursivamente produzidas como femininas e masculinas.

A necessidade de coerência que emerge a partir de um ideal de gênero impõe normas de continuidade de expressão de feminilidade em corpos com vagina e de masculinidade em corpos com pênis. A produção da abjetividade, da ininteligibilidade, nos corpos que escapam às rígidas estruturas das categorias de gênero os transportam para as margens da cognoscibilidade, leva esses corpos aos limites da existência ao mesmo tempo em que eles questionam tais limites.

Mesmo corpos que se limitam a permanecer dentro das normativas impostas, muitas vezes, o fazem sem perceber que também estão inseridos dentro de uma matriz de produção de corpos normais.

Tanto a imposição da masculinidade em corpos de crianças com pênis e da feminilidade em corpos de crianças com vagina se dá de forma simbolicamente

violenta. As imposições de determinadas significações de modo a parecerem legítimas se dão, muitas vezes, antes do nascimento, dessa forma, faz-se crer que não há como percebermos os corpos fora de um campo de significação de gênero instituído como binário.

A percepção de gênero como performativo dentro de uma estrutura binária faz possível a associação com o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (2017), sendo, ao mesmo tempo, o princípio gerador de práticas classificáveis e sistema de classificação. De fato, de acordo com Butler (2019b), em primeira instância, gênero não poderia ser um princípio gerador pois ele é compreendido como efeito de uma série de práticas discursivas, porém, a forma como tal conceito foi construído de forma a ser naturalizado e autojustificado, o torna um poderoso sistema de classificação que hoje, após tantos séculos de ser feito natural, finalmente atua também como princípio gerador das práticas.

Concordo com Butler (2019b) no que diz respeito ao gênero não poder ser uma continuação do sexo, dessa forma, mesmo podendo abranger uma gama muito maior de possibilidades que não se limitam às masculinidades e feminilidades, nesse trabalho ainda opto por analisá-lo inserido nestas categorias pois percebo a força como tal característica foi instituída de forma binária, limitando as possibilidades de existência para além delas.

Um aspecto que chama atenção quando pensamos em gênero e escola é o alto grau de feminização da profissão docente, principalmente nos anos iniciais, como visto no GRÁFICO 1. Bourdieu (2014; 2017) já havia pontuado como o aumento de mulheres em uma profissão é acompanhada de sua desvalorização: “[...] o fato de que uma profissão vê o seu “valor” alterar-se à medida que se feminiza” (BOURDIEU, 2014, p.214); “o declínio de uma posição pode manifestar-se no fato de que ela se torna feminina” (BOURDIEU, 2017, p.98). Segundo a pesquisa realizada por Andréa Rodrigues de Souza e José Carlos de Melo (2018), a atribuição do termo “tias” para se referir às pedagogas também explicita a ideia de maternagem atribuída à profissão, além de desvalorizar a atuação dessas mulheres como profissionais capacitadas.

Ainda voltando o olhar para les profissionais da escola, a dissertação de PÖTTKER (2013) se debruça sobre os discursos de orientadoras educacionais acerca de questões relacionadas com gênero e sexualidade. O pesquisador percebe “o gênero como uma forma de controle das populações” (p.53), sendo a escola uma

das instituições que realiza o governo dos corpos, muitas vezes através de processos de normalização. A partir das entrevistas, Pöttker (2013) pôde concluir que:

A leitura que elas [as orientadoras educacionais] faziam do masculino e do feminino era de fato muito rígida. Em seus relatos, elas detectavam nos menores sinais, nos 'trejeitos', em certas formas de falar e agir, a prova de que determinado/a aluno/a estava transpondo os territórios seguros das identidades de gênero normativas. Isso significa para elas, em última instância, que aquele/a aluno/a estava se "tornando homossexual". [...]. No extremo da atuação, as orientadoras educacionais intervêm com o aluno ou aluna para modificar o seu comportamento 'desviante', pois se supõe que ele entra em choque com a escola e a sociedade. De forma unânime, as entrevistadas observaram a existência de uma norma social com respeito ao gênero (p.121).

Pode-se observar então como as normativas de gênero podem se dar tanto "implicitamente", como na distribuição de gênero entre professorias nos diferentes níveis de ensino, quanto explicitamente, nas tentativas de governo³⁹ e controle dos corpos das crianças que escapam à norma. A partir desses dois apontamentos já é possível perceber como a violência simbólica se dá intensamente dentro das relações de gênero que permeiam o campo escolar.

O estudo realizado pela FIPE (2009) tem como foco as diversas ações discriminatórias (de gênero, orientação sexual, étnico-racial, geracional, territorial, entre outras) no âmbito escolar, o qual é de extrema relevância pois abrange as opiniões de várias pessoas do campo escolar, não se restringe à somente professorias e estudantes. A Tabela 1 levanta dados sobre o grau de concordância com frases preconceituosas no quesito gênero.

Evidentemente, todas as frases postas na Tabela 1 são problemáticas em algum sentido, porém, gostaria de ressaltar as frases "Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens" e "Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por mulheres". O grau de concordância com ambas as frases pode ser considerado alto por todas as pessoas entrevistadas, tendo o seu pico de concordância com les alunes. Percebe-se, dessa forma, a forte crença social de que há uma distinção entre trabalhos que devem ser realizados por homens e por mulheres, o que ajuda a manter a barreira intransponível e imaginária de gênero, limitando as

³⁹ PÖTTKER (2013) utiliza dos termos governo/governamentalidade com base em Foucault. De acordo com Pöttker (2013), a ideia de governo liga-se ao que Foucault chama de biopolítica, ou seja, "uma forma de exercício e poder que incide sobre a vida da população" (p.42).

escolhas profissionais das pessoas. Somado a isso, de acordo com as outras frases da Tabela 1, é possível perceber quais são os trabalhos que devem ser realizados por homens e mulheres, sendo o espaço da casa e da cozinha relegado à posição feminina.

TABELA 1: PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA COM FRASES QUE EXPRESSAM O PRECONCEITO DE GÊNERO

FRASES	Diretores n= 501	Professores n=1.005	Funcionários n=1.004	Alunos n=15.087	Pais/ Mães n=1.002
A mulher é melhor do que o homem na cozinha.	25,5	28,8	33,8	52,6	39,5
Homens não devem trabalhar na cantina das escolas.	5,1	5,0	12,6	23,0	19,7
Mulher como porteira deixaria os alunos entrando e saindo a toda hora.	6,7	6,0	12,1	19,9	15,0
Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.	28,0	29,6	37,6	46,3	39,3
Apenas mulheres devem trabalhar nas cantinas das escolas.	7,2	5,8	14,9	26,	20,7
A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa.	39,8	39,3	53,3	60,6	59,7
Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por mulheres	19,7	21,3	30,6	43,4	35,1

Fonte: FIPE (2009, p.77, adaptado)

A concepção da divisão de trabalhos para homens e mulheres contribui para formalizar os destinos de classe possíveis para os gêneros. A pesquisa de Andreia Barreto (2014) aponta que enquanto homens costumam optar por carreiras que exigem liderança, racionalidade e competitividade, as mulheres se dirigem para aquelas que demandam compaixão, submissão, empatia. Também é necessário lembrar que Bourdieu e Passeron (2014; 2015) já haviam afirmado a existência de um processo de desvalorização de uma determinada profissão conforme esta vai se feminizando. Desta forma:

Os diversos estereótipos atribuídos aos gêneros moldam, definitivamente, o significado atribuído às ocupações e às carreiras, pois é comum o entendimento de que há carreiras mais afeitas às mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, o gênero também influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho e atua no mesmo modo na universidade, onde as mulheres, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes “vocações” (BARRETO, 2014, p.10).

Aqui, é possível trazer novamente a ideia de ideologia dos dons bourdieusiana, visto que as ditas “vocações” femininas e masculinas são fruto de uma construção social, porém, são valorizadas como algo natural. Assim, meninas que possuem comportamentos considerados femininos são incentivadas a mantê-los e meninos que possuem comportamentos considerados masculinos, também, acompanhando-os até o momento de sua escolha profissional.

Em extensa pesquisa sobre a distribuição e representatividade das mulheres no Ensino Superior, BARRETO (2014) afirma que a despeito do crescente número de mulheres nas instituições de Ensino Superior, superando o número de homens, ainda há grande discrepância na distribuição das carreiras profissionais escolhidas. Os cursos que possuem menos de 10% de estudantes do gênero masculino são aqueles associados ao cuidado e à educação, enquanto os que possuem predominância masculina são aqueles ligados à área tecnológica, o que corrobora com a pesquisa de AIRES *et al.* (2018), em que foram analisados diversos obstáculos que impedem a escolha de meninas pelas ciências exatas.

Como é necessário salientar o aspecto racial do capital de gênero, é preciso fazer a intersecção entre as duas categorias. Quando se fala em maior representatividade de mulheres no Ensino Superior, é necessário ter em mente que a maioria dessas mulheres são brancas, de acordo com a pesquisa realizada por João Bôsko Hora Góis (2008).

Em pesquisa realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), Góis (2008) percebeu que não só há uma sub-representatividade de mulheres negras quando comparadas com brancas, há também uma distribuição diferencial na escolha dos cursos dessas mulheres. A respeito dos cursos com maior valorização de acordo com o “mérito natural”, ou seja, cursos mais valorizados no imaginário social (Medicina, Direito e Engenharias), tem-se os seguintes resultados: 60,84% do curso de Medicina é representado por mulheres, sendo que apenas 18,39% são negras; no curso de Direito, o quadro discente é composto por 77,52% de mulheres, sendo apenas 19,27% negras; quanto aos cursos de Engenharias, há uma maioria masculina, contado com 24,81% de mulheres, sendo que do total de mulheres, 19,81% são negras (GÓIS, 2008). Com isso, o pesquisador concluiu que “os cursos mais valorizados da UFF apresentam uma ‘democratização de acesso por gênero’ sem o seu equivalente racial” (GÓIS, 2008, p.748).

Dessa forma, por mais que as mulheres sejam maioria no Ensino Superior, é preciso ressaltar que essa maioria é composta por mulheres **brancas**. Além disso, por mais que as mulheres, de forma geral, ainda façam parte de uma categoria desvalorizada no mercado de trabalho e que voltem suas escolhas, principalmente, para cursos tidos como “femininos”, a questão racial não pode deixar de ser analisada, visto que é um fator diferenciador e segregador.

A ideia de maternagem e cuidado da casa atribuídas ao gênero feminino acompanhadas da heterossexualidade compulsória e do mito do instinto materno, criam a maternidade como vontade universal para mulheres. Associando todos esses fatores com o discurso católico hegemônico, tem-se a maternidade não só como vontade universal, mas também **obrigatória** para as mulheres, sendo a continuação da gravidez a alternativa única caso esta ocorra. Assim, é preciso ter uma educação sexual nas escolas que vise a prevenção da gravidez não planejada, visto que o aborto, na maioria dos casos, ainda é ilegal no Brasil, além de ser um grande tabu. Não é possível crer em uma educação sexual que previna a relação sexual⁴⁰ e não as possíveis consequências dela.

Em 2017 a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) publicou o documento “Gravidez na Adolescência no Brasil”, o qual, além de conceitos, descreve a temática no cenário brasileiro, trazendo relatos de uma oficina com adolescentes grávidas e que tiveram filhos durante a adolescência. O documento convida a pensar a gravidez na adolescência não unicamente como um problema, mas, também, como um fenômeno social, visto que percebe que nem todos os casos são frutos de violência, podendo partir de uma vontade da própria adolescente. Porém, a teoria de Bourdieu e as teorias pós-estruturalistas subsequentes, nos convidam a pensar as escolhas que fazemos durante a vida de forma não deliberada, sendo necessário levar em consideração todo o contexto que permitiu a formulação de determinada tomada de decisão.

⁴⁰ A atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, já afirmou repetidas vezes que o método mais eficaz para não engravidar é não ter a relação sexual. A ministra discute questões acerca da educação sexual na seguinte entrevista: https://www.youtube.com/watch?v=pKQh995n3dY&ab_channel=GazetadoPovo. Acesso em: 26/10/2020. Na campanha “Adolescência primeiro, gravidez depois – tudo tem o seu tempo” do ministério de Damare em conjunto com o Ministério da Saúde, a ministra comenta, mais uma vez, sobre retardamento do início da vida sexual como um método preventivo necessário para evitar altos graus de gravidez na adolescência no país: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/fevereiro/campanha-visa-reduzir-altos-indices-de-gravidez-precoc-no-brasil>. Acesso em: 26/10/2020.

Assim, mesmo que algumas adolescentes afirmem que a gravidez foi desejada, não pode-se deixar de considerar aspectos relevantes sobre a população de 15 a 19 anos que tiveram filhos: 69% das meninas eram negras; 59,7% não trabalham ou estudavam; 37,1% estavam na condição de filha em sua residência e 34,2% como cônjuges (UNICEF, 2017). Outro dado do mesmo estudo é de que apenas 28,4% das meninas entre 15 e 17 anos que tinham filhos estavam estudando. Dessa forma, a gravidez na adolescência se constitui como uma temática que intersecciona diversos pontos de análise, cabendo, nessa dissertação, uma análise mais voltada para seus impactos na escolarização das mães adolescentes.

A temática gravidez na adolescência se torna uma questão escolar na medida em que suas prevenções não são abertamente discutidas dentro da escola (seja por ser considerada tabu, pela crença de que a sexualidade deva ser tratada somente no âmbito familiar, pela recusa de aceitar que adolescentes irão se relacionar sexualmente, entre outros fatores) e ao perceber o alto grau de desistência escolar das mães adolescentes.

A distribuição diferencial de responsabilidade paternal/maternal fortalecida pelas normas de gênero também acaba por sobrecarregar a mãe adolescente que, além de ter de lidar com todo o estigma que permeia a gravidez precoce, também precisa conciliar seus afazeres estudantis – quando possível – aos cuidados do bebê. Mesmo a gravidez sendo efetuada através de um par, o papel paterno não foi abordado com veemência devido ao alto índice de abandono parental⁴¹, o que relega todo o compromisso de cuidado apenas à figura da mãe. Em pesquisa realizada por Paula Orchiucci Miura; Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo; Dora Mariela Salcedo Barrientos (2018), todas as seis adolescentes participantes sofreram abandono por parte do pai do bebê, apontando que “a ausência dos companheiros é um fator estressante para a gestante, e para as futuras mães solteiras, que acabam por assumir solitariamente, a responsabilidade pelo filho” (p.1605). A mesma pesquisa ainda relata que nenhuma das adolescentes gostava

⁴¹ De acordo com a Associação Nacional dos Registradores Civis de Pessoas Naturais (Arpen Brasil), 6,31% das crianças registradas no Brasil no primeiro semestre de 2020 não continham o nome do pai na certidão. Notícia disponível em: <http://www.arpenbrasil.org.br/noticias/10420>. Acesso em: 26/10/2020. Evidentemente, somente o nome no registro não é garantia de que a figura paterna será presente na vida da criança, dessa forma, a porcentagem de pais ausentes é muito maior do que o número apresentado acima.

da escola, além de todas terem histórico de evasão e repetição de anos escolares, sendo o instituto não governamental o qual as amparava, o principal motivo para que elas tivessem condições-força para continuar estudando.

É necessária uma forte rede de apoio às adolescentes que se deparam com uma gravidez precoce, buscando dar suporte a elas e à suas famílias, além de garantirem seu acesso e permanência, permitindo a conciliação da maternidade com a escolaridade, além de uma educação que responsabilize coerentemente e de forma equivalente as funções maternas e paternas, evitando a sobrecarga psicológica/física/emocional da mãe adolescente.

É preciso também trazer à tona os diversos casos de assédio/violência sexual⁴² com estudantes que ocorrem por parte de docentes no contexto escolar. Digo trazer à tona pois ao procurar estudos sobre esses casos em portais acadêmicos, assustei-me com a falta de produção de pesquisas que lidem especificamente com essa problemática. Após busca das palavras “assédio sexual escola”, “assédio sexual professor”, “violência sexual escola”, “violência sexual professor” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Periódicos Scielo e Google Acadêmico, verifiquei apenas os trabalhos realizados por Flávia Maia Moreira (2016) e Marconi de Jesus Santos *et al.* (2018) que lidam mais especificamente com a violência sexual de professores à estudantes, sendo que ambos relatam falta de literatura à respeito da problemática em estudo.

Boa parte dos estudos que apareceram com as buscas foram sobre violência sexual no contexto universitário ou sobre a escola como ferramenta de proteção a esse tipo de violência. Tais resultados me assustaram, pois desde minha experiência no Ensino Médio (2010-2012), lembro-me de diversos relatos de colegas que diziam ter sofrido algum tipo de assédio por parte de professores homens, além de ler recorrentemente notícias a respeito de denúncias de estudantes sobre casos de violência sexual por parte dos docentes. No início de 2020, no Ceará, também teve um forte movimento nas redes sociais por parte das estudantes denunciando diversos casos de assédio sofridos, utilizando a *hashtag* #ExposedFortal⁴³. Em 2016

⁴² Segundo Paloma Pegolo de Albuquerque e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (2017) “O assédio sexual pode ocorrer na forma de investidas sexuais, comentários e toques impróprios” (p.4).

⁴³ Mais informações sobre o movimento #ExposedFortal disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/exposedfortal-jovens-relatam-supostos-assedios-de-professores-da-capital-em-perfil-no-instagram-1.2959021> ;

a página do Facebook “Meu Professor Abusador”⁴⁴ também serviu como plataforma de denúncia, contando com centenas de relatos de casos de assédio sofridos por professores universitários e de escolas, reiterando a alta frequência com que tais violências ocorrem. É, de fato, assustador o silenciamento acadêmico frente um assunto tão sério e tão presente em diversos meios de comunicação.

A pesquisa realizada por MOREIRA (2016), mesmo sendo um estudo de caso, traz resultados alarmantes, dentre eles que **75%** das estudantes respondentes já sofreram ou acham que sofreram alguma situação de assédio por parte de funcionáries da escola; e 73% das estudantes também relataram ter sofrido mais de uma vez algum tipo de violência sexual dentro do ambiente do escolar.

O trabalho de SANTOS *et al.* (2018) se coloca como primeiro “estudo de abrangência nacional sobre violência sexual no ambiente escolar” (p.4), mais uma vez ressaltando como existe um silenciamento em torno da temática. Os resultados apresentados na pesquisa indicam que:

Foram identificadas 2.226 notificações de violência sexual ocorrida na escola contra crianças e adolescentes no Brasil, no período de 2010 a 2014. Predominaram vítimas do sexo feminino (63,8%) e de raça/cor de pele branca (51,8%) e negra (46,5%). Houve registro de reincidência de violência em aproximadamente um terço dos casos (34,7%). O tipo de violência sexual mais frequente foi o estupro (60,9%), seguido do assédio sexual (29,7%) e do atentado ao pudor (21,6%). Grande parte das vítimas foi agredida por indivíduos do sexo masculino (88,9%) e por conhecidos da vítima (46%) (SANTOS, *et al.*, 2018, p.4).

Em ambas as pesquisas pode-se observar um direcionamento da violência sexual ocorrida na escola do gênero masculino para com o gênero feminino. Dessa forma, além da relação de poder que se estabelece a partir da relação professor/aluna - a qual é amplamente sexualizada – há também a relação de poder entre os gêneros masculino/feminino. Mesmo percebendo o poder como não restrito unicamente à uma oposição binária e hierárquica, mas, sim, como um aparelho produtivo e sujeito a resistências a partir de diversos locais, e mesmo notando que as violências sexuais que ocorrem no campo escolar não são restritas às relações professor/aluna e masculino/feminino, não pode-se deixar de avaliar tais relações

<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/07/20/operacao-do-mpce-cumpre-mandados-na-grande-fortaleza-para-apurar-denuncias-do-caso-exposed.ghtml>. Acesso em: 23/10/2020.

⁴⁴ Mais informações em: https://www.facebook.com/Meu-Professor-Abusador-1123550511018710/?ref=page_internal. Acesso em: 23/10/2020.

pelo viés da violência de gênero, visto que a maioria dos casos ainda são direcionados para meninas.

A dissertação de Jacqueline Meireles (2015) traz um olhar da Psicologia para os diferentes tipos de violência que permeiam o ambiente escolar, tratando superficialmente sobre abuso sexual. A autora apresenta dois casos, um deles de abuso sofrido por meninas por parte de seus pares do gênero masculino. As estudantes relatam que foram apalpadas sem permissão, mas que não tinham reconhecido o ocorrido como assédio até conversarem com a psicóloga sobre a situação. Esse caso demonstra a importância de profissionais com o olhar apurado para situações de assédio dentro da escola, para que qualquer estudante ou agente escolar que venha a sofrer alguma situação parecida, possa reconhecer e nomear o tipo de violência sofrida para poder reportá-la.

Em 2015, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) publicou um artigo referente à violência de gênero relacionada à escola, ressaltando a falta e a necessidade de estudos com a temática, evidenciando que em muitos estudos sobre violência no ambiente escolar o papel do gênero é negligenciado. De acordo com a publicação:

VGRA [violência de gênero relacionada à escola] pode impactar negativamente a participação, os níveis de aprendizagem e taxas de conclusão de curso, e aumenta as barreiras para a igualdade de gênero na educação e na sociedade em geral. O combate à violência de gênero dentro e ao redor das escolas ajudará a aumentar a frequência escolar, melhorar a qualidade da educação das crianças e melhorar os resultados da aprendizagem (UNESCO, 2015, p.10, tradução minha).⁴⁵

Até aqui, retive-me a falar sobre as problemáticas de gênero que atingem, principalmente, pessoas cisgênero, porém, a questão trans, deve, da mesma forma, ser analisada na perspectiva do capital do gênero.

O regime de heterossexualidade que ampara o sistema sexo/gênero/desejo na produção da abjetividade incide violentamente sobre pessoas transexuais e travestis, ainda mais nas instituições escolares, percebidas como contribuintes da manutenção da cisheteronormatividade. Para Dayana Brunetto Carlin dos Santos

⁴⁵ “SRGBV [school-related-gender-based violence] can negatively impact participation, learning levels and completion rates, and raises barriers to gender equality in education and wider society. Combating gender-based violence in and around schools will help increase school attendance, enhance children’s quality of education and improve learning outcomes.” (UNESCO, 2015, p.10).

(2010), “As escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual” (p.86). Maria Rita de Assis César (2009) também salienta que a experiência transexual coloca em xeque o sistema normativo de corpo-sexo-gênero e que, por isso, não tem lugar na instituição escolar que insiste em preservar as normas desse sistema.

Dessa forma, transexuais e travestis estão sujeitos ao processo de expulsão⁴⁶ escolar, o qual fica evidente na pesquisa realizada pelo IBTE (Instituto Brasileiro Trans de Educação) (2019) que tem como um de seus resultados que 50% da população trans entrevistada já abandonou os estudos em algum momento da vida, sendo o principal motivo citado, a transfobia. A mesma pesquisa também mostra que boa parte dos obstáculos encontrados por estudantes trans e travestis nas escolas (dentre eles, preconceito, agressões, assédio, entre outros) são gerados por parte de professorias, gestorias e equipe pedagógica, além, evidentemente, por parte dos pares. Assim, a garantia de continuidade escolar se dá diferencialmente para pessoas cis e pessoas trans ou travestis, pois os primeiros têm a oportunidade **ser** dentro do ambiente escolar.

O estigma da prostituição que acompanha a população trans e travesti, principalmente as mulheres, pode ser resultante da falta de oportunidades em empregos “tradicionais”, sendo a prostituição uma das únicas – se não a única – alternativa de trabalho a população trans, principalmente de classes sociais mais desfavorecidas. A expulsão de pessoas trans e travestis do ambiente escolar também tem forte associação com esse destino de classe ou determinismo social, visto que a falta de escolarização limita ainda mais as oportunidades de empregos. Isso pode ser observado na dissertação de SANTOS (2010), a qual mesmo sem objetivar analisar a relação entre prostituição x escola x população trans e travesti, traz resultados que podem indicar tal associação. Isso porque dentre as mulheres trans entrevistadas, somente a oriunda de classe média/alta e que não precisou abandonar os estudos não passou pela prostituição. Resultado semelhante pode ser observado no grupo de discussão realizado na mesma pesquisa, em que somente uma das mulheres trans com baixa escolaridade (Ensino Fundamental completo) não trabalhava na prostituição.

⁴⁶ BENTO (2017) diferencia expulsão de evasão escolar no caso de pessoas transexuais pois, segundo a autora “há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar” (Ibidem, n.p.).

A pesquisa da ABGLT (2016), mesmo não trazendo muitas especificidades sobre a população escolar transexual e travesti, apresenta o resultado de que 42,8% dos estudantes entrevistados se sentem inseguros na escola devido a forma como expressam seu gênero. Cabe ressaltar que não necessariamente les estudantes respondentes dessa pergunta são transexuais ou travestis, visto que a fuga da norma de gênero pode ser dar, também, dentro da cisgeneridade. A mesma pesquisa apresenta que apenas 11,1% dos estudantes nunca escutaram comentários preconceituosos sobre trans. Além disso, 16,2% dos alunos foram agredidos fisicamente devido à sua identidade de gênero⁴⁷ e 40,4% foram agredidos verbalmente pelo mesmo “motivo”.

Há ainda, além de todas as barreiras citadas anteriormente, a falta de respeito ao nome social da pessoa trans e travesti. Mesmo com o direito ao nome social publicado pela Portaria n.33/2018⁴⁸ pelo Ministério da Educação – restrito a maiores de 18 anos – 30,8% das pessoas trans entrevistadas pelo estudo do IBTE (2019) disseram que não possuem ou têm dificuldade em ter seu nome social respeitado.

Devido a todos os obstáculos dentro do sistema de ensino aos quais pessoas trans e travestis estão sujeitas, a passabilidade⁴⁹ e o armário⁵⁰ se tornam estratégias para sobrevivência e permanência dentro da escola. Enquanto a aproximação da norma cisgênera pode garantir um esconderijo entre os pares, reter-se no armário escondendo a forma como que se deseja ser, também. Ambas as estratégias de permanência na escola são violentas com pessoas trans que se veem precisando aderir à uma norma que não lhes diz respeito ou se escondendo em decorrência de tal norma.

SANTOS (2010) afirma que transexuais e travestis “são corpos e identidades para os quais não existe nem mesmo a possibilidade da existência do armário” (p.107). Eu discordo em parte da afirmação, pois percebo que uma pessoa pode se identificar como trans desde os tempos escolares, porém, ela pode não ter condições-força para externalizar a sua transexualidade, permanecendo dentro da

⁴⁷ Na pesquisa realizada pela ABGLT, a terminologia identidade de gênero faz referência às pessoas transexuais e, também, àquelas que não se compreendem dentro do termo “cisgênero”.

⁴⁸ Link para informações sobre a Portaria n.33/2018: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2341/portaria-mec-n-33>. Acesso em: 30/10/2020.

⁴⁹ Conceito aprofundado no capítulo 2.

⁵⁰ A ideia de armário foi abordada na seção “Etérea”.

norma cis até perceber estar segura para transicionar, caso seja esse seu desejo. Isso se torna ainda mais evidente quando estamos falando de pessoas em idade escolar que, muitas vezes, ainda são dependentes de seus responsáveis que podem não estar de acordo com a identidade de gênero de su filhe. Evidentemente, não se pode esquecer que a sexualidade escapa às tentativas de aprisionamento, então mesmo mantendo-se dentro de uma normativa cisgênera, alunes transexuais ainda podem sofrer preconceito devido a pequenos deslizos de gênero que podem ser cometidos.

Esse processo de expulsão escolar reflete na baixa representatividade trans e travesti no Ensino Superior. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) (2018), 57% da população trans e travesti não concluiu o Ensino Fundamental e apenas 0,02% está presente no Ensino Superior. Em concordância com Yordanna Lara Pereira Rego (2019), percebo que há um genocídio da população transexual e travesti no Brasil acompanhado de um trans epistemicídio, ou, como apontado por REGO (2019), transfobias epistêmicas. Mantereí o uso da expressão trans epistemicídio pois noto uma semelhança na deslegitimação dos saberes trans e travestis com a descrição de epistemicídio proposta da tese da Aparecida Sueli Carneiro (2005, p.97):

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

Evidentemente não pretendo anular ou diminuir a importância do epistemicídio sofrido pela população negra brasileira, meu objetivo aqui é apontar a semelhança do processo de desvalorização epistêmica que se dá, também, para a população trans e travesti.

A imposição da norma binária cis-heterossexual, sendo uma forma de violência simbólica, se dá na escola através da ação pedagógica responsável por

reproduzir o arbitrário de gênero dominante, ou seja, aquele representado pelos corpos inteligíveis dentro do sistema sexo/gênero/desejo onde há uma disparidade de dominância entre os binários opostos masculino/feminino sendo o primeiro de maior valor dentro do capital de gênero.

Tal arbitrário dominante de gênero se dá na escola por meio de seus diversos agentes, através de uma contínua reiteração. Como visto nos relatos das orientadoras educacionais (PÖTTKER, 2013), as ações pedagógicas dominantes não são reproduzidas apenas pela nobreza sexual. Tais ações partem, muitas vezes, do imaginário social do que seria o normal a ser seguido em termos de sexualidade e, portanto, trazem consigo a ideia de que se está fazendo o bem para les estudantes, quando, na verdade, o que está acontecendo é um heteroterrorismo, uma imposição implicitamente naturalizada. Portanto, qualquer pessoa que passou pelo processo de adequação de gênero correspondente ao órgão genital sem percebê-lo, pode vir a reproduzi-lo, mesmo sendo mulher.

Assim, é imprescindível que questões acerca de sexualidade sejam tratadas em cursos de formação de professorias e formação continuada, para que estas autoridades pedagógicas percebam o processo de violência simbólica que se dá por meio das imposições dos gêneros inteligíveis.

BOURDIEU & PASSERON (2010) ressaltam que o processo de inculcação da ação pedagógica depende também da distância entre o arbitrário cultural e o grupo ao qual se pretende impô-lo. No caso do capital de gênero, ao tentar impor o arbitrário de gênero dominante à uma criança que vem de uma família mais liberal e mais flexível quanto à essas questões, pode-se ter um fracasso no ato da imposição. Dessa forma, a força e a manutenção do arbitrário de gênero se dá, mais fortemente, quando este é imposto àqueles estudantes que possuem inteligibilidade de gênero, fazendo com que percebam que fazem parte do ideal legítimo e natural.

Essa característica do trabalho pedagógico também é importante para pensar em possíveis pontos de resistência. Caso uma professorie tente realizar uma aula sobre sexualidade sob uma perspectiva extremamente subversiva e radical, é possível que muitos alunos não compreendam, pois o que está se pretendendo inculcar é muito distante do que eles conhecem. Dessa forma, radicalizar não é uma opção muito eficiente. É necessário dar pequenos passos em direção à uma grande mudança.

A principal força de imposição do reconhecimento das normas de gênero dominantes como legítimas e do reconhecimento da ilegitimidade dos corpos considerados abjetos se dá a partir da exclusão desses corpos, a qual adquire ainda mais força simbólica quando aparenta ser uma autoexclusão. Dessa forma, a expulsão das pessoas trans e travestis do ambiente escolar se dá de forma tão naturalizada, que o imaginário social acredita que esse processo seja uma autoexclusão, ou seja, se pensa que o sistema educacional não é o responsável, mas, sim, a própria pessoa trans ou travesti. Isso também se dá pela ausência de temáticas referentes à diversidade sexual no ambiente escolar, sendo a única representação posta, a cisheteronormativa.

O trabalho pedagógico de inculcação implicado dentro da ação pedagógica deve ser longo o bastante para “produzir uma formação durável” (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p.53). Esse árduo e insistente trabalho se dá a partir da revelação do sexo atribuído ao órgão genital e dura por toda a vida, sendo aplicado por familiares e reiterado nas escolas, na mídia, nas instâncias religiosas conservadoras, etc., sendo, talvez, a mais magistral das inculcações, pois se dá de forma contínua e ininterrupta.

Outro aspecto importante do trabalho pedagógico é que ele:

[...] produz indissociavelmente a legitimidade do produto e a necessidade legítima desse produto como produto legítimo que produz o consumidor legítimo, isto é, dotado da definição social do produto legítimo e da disposição a consumi-lo nas formas legítimas (BOURDIEU; PASSERON, 2010, p.60).

Pensando em termos do capital de gênero, os produtos resultantes de tal trabalho pedagógico são os corpos inteligíveis dentro do sistema sexo/gênero/desejo, legitimados através do arbitrário de gênero. Dessa forma, para se obter sucesso e valor social dentro desse “mercado” de gênero, só se pode “consumir” feminilidade se tiver o corpo legítimo para isso, isto é, o corpo com vagina, assim como só se pode “consumir” masculinidade desde que se tenha um corpo com pênis.

Considerando o gênero como uma categoria relacional, não posso deixar de perceber que a violência simbólica por meio da qual as normativas de gênero são impostas se dão tanto para o gênero masculino quanto para o feminino, sendo ambas experiências agressivas, visto que se dão de forma intensa principalmente na

infância e adolescência. Porém, a partir da nobreza sexual, há ainda como notar que, entre os corpos considerados inteligíveis, há aqueles direcionados para um futuro mais próximo da área de exatas, cargos de liderança e que, de forma geral, possuem uma remuneração mais elevada. Dessa forma, mesmo a experiência impositiva das normas de gênero sendo uma vivência violenta, tanto para meninos quanto para meninas, não pode-se deixar de perceber o enviesamento de privilégios sociais direcionados para o lado masculino.

Por fim, todo esse processo se dá dentro do sistema de ensino, o qual possui reconhecimento legítimo por ser uma instituição pedagógica sob o mito da neutralidade escolar. Dessa forma, o sistema de ensino contribui para reproduzir uma cultura cisheteronormativa machista e patriarcal ao passo que contribui para a reprodução de uma sociedade cisheteronormativa machista e patriarcal.

O subcapítulo seguinte discorre sobre o capital de orientação sexual no contexto do campo escolar brasileiro.

3.5 CAPITAL DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

Não gosto mais de ir pra escola porque é lá que tenho minhas piores lembranças. [...].
Minhas aulas este ano já começaram e só fui 3 dias. Bom, durante esses únicos 3 dias que fui sofri bullying, assédio, xingamento e brincadeira de mau gosto. [...]. Bom, eu já falei muito e se fosse pra conta tudo eu passaria uma semana, mas meu conceito sobre a vida é que ela não tem valor quando você é alvo de bullying, a infelicidade é a sua vida e raramente você é feliz. (depoimento de estudante lésbica, 14 anos, estado do Ceará) (ABGLT, 2016, p.30)

O presente subcapítulo versa sobre o capital de orientação sexual, sendo orientação sexual aqui compreendida como o desejo e/ou atração sexual e/ou afetiva para com outra pessoa⁵¹. A orientação sexual que se encontra dentro da matriz de inteligibilidade é a heterossexual, ou seja, aquela voltada para pessoas de gêneros diferentes (sendo esses gêneros o feminino e masculino).

⁵¹ A fim de evitar interpretações errôneas, evidencio que, ao contrário do que bancadas conservadoras e evangélicas costumam afirmar (tal material foi analisado na produção de LIMA; MUSH; GODOY, (2020)), pedofilia não é uma orientação sexual, mas, sim, um crime sexual.

Adrienne Rich (2010) teorizou sobre a ideia de heterossexualidade compulsória, principalmente acometida a mulheres e que atua e é reforçada pelo capitalismo, patriarcado, mídia, pornografia, religião, entre outras instâncias. De acordo com a autora:

O problema que as feministas devem tratar [...] é o reforço da heterossexualidade para as mulheres como um meio de assegurar o direito masculino de acesso físico, econômico e emocional a elas. Um dos muitos meios de reforço é, obviamente, deixar invisível a possibilidade lésbica (RICH, 2010, p.34).

Rich teoriza sobre a heterossexualidade compulsória a partir da sua experiência como uma mulher lésbica e por perceber que esse regime compulsório incide mais violentamente nas mulheres, visto que há uma gestão patriarcal atuante por trás deste aparelho heterossexualizador. Em conformidade com a autora, também percebo todo o contexto no qual a heterossexualidade compulsória se aplica como sendo mais violento simbolicamente para mulheres, porém, não há como deixar de analisar como a heterossexualidade também incide sobre os homens.

Como pode ser percebido desde o início da dissertação, utilizo a sigla LGBTI+ para me referir a comunidade não cis-heteronormativa, sendo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Intersexuais e outres, abrangidos sobre tais letras. Optei por não utilizar a letra Q, que diz respeito ao Queer, pois não percebo Queer como uma identidade, principalmente no contexto no brasileiro⁵². Aliás, é uma incoerência epistêmica utilizar o termo como referente à alguma identidade. Segundo Eve Kosofsky Sedgwick (2005, p.8, grifos da autora, tradução minha⁵³):

⁵² Compreendo que no contexto estado-unidense, principalmente, onde o Queer nasceu como uma palavra utilizada como xingamento não só para a população LGBTI+, mas para todes que desviassem do considerado normal (BUTLER, 2019a) e que foi então reapropriada e ressignificada por essa população, há uma certa coerência em utilizar o termo como identidade. Como o uso do Queer no contexto brasileiro tem se dado por um viés epistemológico, não é coeso utilizá-lo como símbolo identitário.

⁵³ “Anyone’s use of “queer” about themselves means differently from their use of it about someone else. [...]. “Queer” seems to hinge much more radically and explicitly on a persons’s undertaking particular, performative acts of experimental self-perception and filiation. A hypothesis worth making explicit: that there are important senses in wich “queer” can signify only *when attached to the first person*. One possible corollary: that what it takes – all it takes – to make the description “queer” a true one is the impulsion to use it in the first person”.

O uso de "queer" por alguém sobre si mesmo tem significado diferente do uso por outra pessoa. [...]. "Queer" parece depender muito mais radical e explicitamente da realização de atos performativos de autopercepção experimental e filiação específicos de uma pessoa. Uma hipótese que vale a pena explicitar: a de que existem sentidos importantes em que "queer" só pode significar quando ligado à primeira pessoa. Um possível corolário: o que é necessário - tudo o que é necessário - para tornar a descrição "queer" verdadeira é o impulso de usá-la na primeira pessoa

Sob o exposto, acredito ser arriscado utilizar o termo Queer mesmo com a ressalva de que se sabe que está sendo utilizado em primeira pessoa e que seu significado difere a partir de quem o apropria como identidade. Arriscado pois não há garantia de que quem o utiliza fará tais ressalvas, podendo cometer o equívoco de utilizá-lo como sinônimo de LGBTI+. O Queer como uma perspectiva teórica pós-identitária (LOURO, 2004) almeja estremecer os padrões identitários acompanhados das rígidas exigências de pertencimento às diferentes identidades. Dessa forma, **qualquer tentativa de aprisionamento do Queer em uma definição única é, paradoxalmente, um equívoco intrínseco do próprio Queer.**

Sendo a heterossexualidade a norma, tudo que excede ou escapa a ela torna-se ininteligível. Assim, lésbicas, gays, bissexuais e pansexuais compõem o desejo que não pode ser desejado, a existência que não pode ser vivida e que não pode ser dita. Com o exposto, para fins deste subcapítulo utilizarei a sigla LGBP⁵⁴ (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Pansexuais) para me referir a les estudantes que se percebem com uma orientação sexual que escapa à norma heterossexual.

A heterossexualidade como norma se dá de forma diferente das normativas de gênero. Enquanto no discurso corriqueiro de gênero existem duas possibilidades, mesmo que restritas à determinados corpos, a heterossexualidade se apresenta como possibilidade única. Assim, uma repreensão de disforia de gênero pode se dar pela fala "Isso não pode, isso é coisa de menina/o", enquanto uma repreensão relacionada à não-heterossexualidade tem a sua denominação dificultada, afinal, o que seria o outro que não o heterossexual?

No caso da desaprovação de comportamentos considerados femininos para um menino, pode-se até surgir comentários homofóbicos como bicha, boiola, viado ou sapatão para meninas com comportamentos considerados masculinos, porém,

⁵⁴ Percebo que há, cada vez mais, um movimento em direção à novas possibilidades de orientações sexuais, como a assexualidade, demissexualidade, entre outras, porém, não farei referência à elas no texto pelo fato de em suas definições não estarem necessariamente atreladas ao desejo por algum dos gênero aqui em análise (feminino e masculino).

não fica evidente qual a figura representativa do ser viado ou ser sapatão, só se sabe que não se pode ser aquilo. Cria-se, dessa forma, o receio pelo desconhecido que escapa ao modelo heterossexual, por vezes acompanhado do silenciamento – tão violento quanto a repreensão comportamental por impedir a tomada de conhecimento de que existe algo para além do considerado “normal”.

Assim, crianças e adolescentes que começam a se perceber LGBP recebem de todos os lugares (mídia, família, igreja, escola, entre outros) um bombardeamento de informações sobre qual orientação sexual é a adequada e correta e quais não podem ser ditas ou têm suas histórias adulteradas em prol da manutenção da heterossexualidade. Essas crianças e adolescentes acabam por conhecer uma história contada sobre a população LGBP e não contada por essa própria população, sendo então uma narrativa coberta por juízos postos sobre tais corpos dissidentes.

Entre silenciamentos, omissões e repreensões, não há mais como negar as existências LGBP nos ambientes escolares, mesmo que por vezes, para entrar no jogo social escolar, tenham que permanecer dentro dos armários.

Diferentemente do capital de gênero em que há uma distribuição diferencial na escolha profissional, dicotomizando as profissões em femininas e masculinas, não há dados de um setor profissional majoritariamente heterossexual ou LGBP. Contudo, a pesquisa de Angelo Brandelli Costa *et al.* (2017) realizada com o corpo discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta resultados de que cursos do setor de Ciências Humanas e Biológicas são menos preconceituosos com relação a gênero e orientação sexual, o que, na minha percepção, pode vir a ser um fator determinante na escolha do curso superior por parte de uma pessoa LGBP.

Algo que difere do capital de gênero – quando em referência às pessoas cis – é que pode haver um desempenho acadêmico inferior de pessoas LGBP quando comparadas com les estudantes heterossexuais. A pesquisa da ABGLT (2016) aponta que quanto maior o nível de discriminação sofrida, mais baixo é o desempenho acadêmico. Com isso, enquanto 80,1% dos estudantes que sofreram baixos níveis de agressão verbal devido a sua orientação sexual relatam ter notas “boas” ou “excelentes”, 73,5% daqueles que sofreram altos níveis de agressão verbal relataram ter notas “boas” ou “excelentes”. Além disso, também há uma relação entre os níveis de agressões verbais sofridas e a frequência escolar. Em

números, 23,7% dos estudantes que sofreram menos agressões faltaram pelo menos uma vez à escola no mês que antecedeu a pesquisa, enquanto 58,9% dos estudantes que sofreram maiores níveis de agressão faltaram pelo menos uma vez.

A partir desses resultados, podemos perceber uma forte relação entre os níveis e frequência de agressões verbais e o desempenho acadêmico dos estudantes LGBP, visto que faltar à escola exclusivamente por temor de ser agredido pode vir a resultar em transtornos psicológicos, como ansiedade e depressão, o que corrobora com o dado de que 60,2% dos estudantes se sentiam inseguros na instituição escolar por causa de sua orientação sexual (ABGLT, 2016).

A insegurança também decorre da falta de amparo e da negligência dos profissionais atuantes no ambiente escolar frente comentários homofóbicos. Ainda segundo a pesquisa da ABGLT (2016), apenas 16,1% dos estudantes relataram a intervenção e tomada de providências por parte dos profissionais quando esses casos aconteciam. Além disso, algumas das interferências realizadas pelos profissionais não eram voltadas para o bem-estar de estudante LGBP e repreensão dos agressores, mas, sim, para a correção dos comportamentos desviantes dos alunos que não se conformam à norma heterossexual. Dentre vários relatos presentes no estudo da ABGLT, um deles expõe que a instituição escolar alertou pais de meninas para se afastarem de uma garota que se identificava como lésbica e outro de que a própria escola contou para mãe de uma estudante que ela era lésbica, sem o consentimento da aluna.

Ainda sobre as violências sofridas no ambiente escolar, 72,6% de todas as entrevistadas relatam já ter sofrido algum tipo de violência verbal em decorrência de sua orientação sexual e 35,8% relatam ter sofrido violência física (espancamento, chutes, ferida com arma) apenas no ano anterior à realização da pesquisa (ABGLT, 2016). Além disso, 56,2% dos estudantes LGBTI+⁵⁵ foram assediados sexualmente na instituição escolar.

A alta incidência dos diversos tipos de violência vivenciada por estudantes LGBP acaba sendo, de certa forma, normalizada, visto que não há uma interferência ativa dos profissionais da instituição escolar (por vezes culpando as próprias vítimas pelas agressões sofridas), assim como não há movimentação política e social que

⁵⁵ Para este dado, a pesquisa da ABGLT (2016) não separou quantes estudantes foram assediados sexualmente unicamente em decorrência de sua orientação sexual, justificando assim o uso do termo LGBTI+ nesta passagem do texto.

ampare essa população. Posto isso, não é de se estranhar o dado apresentado na pesquisa de Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva (2004), que contou com a participação de 16.422 estudantes de 14 estados brasileiros, em que entre os jovens do gênero masculino “Bater em homossexuais” é a ação considerada menos violenta quando comparada a “Atirar em alguém”, “Estuprar”, “Usar drogas”, “Roubar” e “Andar armado”. Entre as jovens “Bater em homossexuais” ocupou a terceira colocação na escala de ações mais violentas. Segundo o estudo:

De fato, a discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas a racismo e a sexismo, são não somente mais abertamente assumidas, em particular por jovens alunos, além de ser valorizada entre eles, o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p.279 e 280).

De fato, a LGBTI+fobia costuma se apresentar de maneira mais explícita, mesmo por vezes sendo exposta com ressalvas (“não tenho nada contra, **mas...**”). Além disso, também percebo um fundo de misoginia, visto que a maioria dos ataques e violências partem de homens cis. Com isso, o homem homossexual – principalmente aquele que opta por se apresentar de maneira considerada mais próxima do feminino – é a representação da masculinidade que foi declinada, desonrada.

Os insultos públicos principalmente contra homens gays afeminados parte, em certa medida, da necessidade de provação da própria masculinidade para outros homens (BOURDIEU, 2019), comportamento alinhado com a nobreza sexual. Além disso, a pesquisa de ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA (2004) também traz relatos de estudantes do sexo masculino que dizem ter “aversão às “cantadas” vindas de homossexuais, sentindo-se ameaçados em sua masculinidade e, muitas vezes, reagindo com violência” (p.280). Aqui, pode-se perceber que, talvez, parcela da aversão à homossexuais venha do medo de ser tratado da forma como eles próprios tratam as mulheres.

Ainda no mesmo estudo, tem-se o dado de que aproximadamente 39,42% dos estudantes do sexo masculino não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe, enquanto a média fica em 16,53% entre as meninas. O não aceite de estudantes LGTB como colegas reflete na discriminação excessiva quando

esses estudantes aparecem, como mostram os dados da ABGLT (2016). A pesquisa de Sérgio Carrara e Sílvia Ramos (2005) também corrobora com os altos índices de discriminação na escola voltada para estudantes LGBP, indicando que 40,4% dos “adolescentes entre 15 e 18 [anos] foram vítimas dessa experiência” (p.80). A mesma pesquisa ainda mostra que a incidência de discriminação na escola decresce conforme aumenta a faixa etária des entrevistades, o que pode ser resultado de um aumento da intolerância contra pessoas não-heterossexuais e/ou de um aumento de estudantes LGBP nas escolas⁵⁶.

Dados da pesquisa realizada pela FIPE (2009) também corroboram a não aceitação de estudantes homossexuais na escola por parte de seus pares. Esses dados e outros são apresentados na Tabela 2 que apresenta resultados sobre o grau de concordância com frases preconceituosas no quesito orientação sexual.

Em primeiro lugar gostaria de salientar que, assim como nos dados apresentados na Tabela 2, novamente tem-se o pico de concordância com as frases partindo des estudantes, seguido por pais e mães. Dentre as sentenças, gostaria de primeiramente ressaltar “Os alunos homossexuais não são alunos normais”, a qual tem 21,1% de concordância por parte des alunes, evidenciando que os regimes de normalidade/anormalidade rondam o ambiente escolar e que existem corpos apontados e feitos como anormais. Algo que chama atenção é a frase “A homossexualidade é uma doença” ter um grau de concordância maior por todas as partes quando comparada à questão da normalidade. Uma interpretação que pode ser feita é que por associar a homossexualidade a uma doença, tem-se a ideia de que há cura e, portanto, uma “volta” à condição heterossexual, enquanto a questão da normalidade difere da patologização por estar associada não há uma condição passageira, mas há uma ideia de essência e da não possibilidade de saída do estado “anormal”.

⁵⁶ Saliento que não estou culpando les estudantes LGBP por estarem sendo violentades, quero dizer que com a ascensão de novas fontes de informação e com a maior aparição de figuras LGBTI+ nas mídias, adolescentes nos últimos anos vêm tendo contato com a cultura LGBTI+ em uma idade inferior à comparada com as pessoas LGBTI+ que hoje estão na faixa de 40/50 anos. Dessa forma, por conhecer a cultura e saber que existe a possibilidade de existência não-heterossexual ainda em idade escolar, tais estudantes podem acabar se percebendo como LGBTI+ em uma idade mais jovem.

TABELA 2: PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA COM FRASES QUE EXPRESSAM O PRECONCEITO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

FRASES	Diretores n= 501	Professores n=1.005	Funcionários n=1.004	Alunos n=15.087	Pais/ Mães n=1.002
Pessoas homossexuais não são confiáveis.	4,1	4,2	13,6	25,2	17,5
Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais.	9,8	13,3	21,4	35,3	22,2
Uma lésbica é mais aceita na escola do que um gay.	19,9	20,6	25,2	34,2	26,7
Os alunos homossexuais não são alunos normais.	2,2	3,0	12,0	21,1	14,4
Acho muito difícil aceitar a homossexualidade masculina.	17,9	19,2	29,7	36,4	31,8
As escolas deveriam demitir os professores homossexuais.	2,6	2,5	9,7	18,2	12,2
Eu não aceito a homossexualidade.	10,9	10,6	20,5	26,6	20,3
Os alunos homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais alunos.	1,8	1,7	6,9	17,6	10,6
Caso exista um homossexual na sala de aula, os pais deveriam transferir seu filho da escola.	1,1	0,5	4,3	13,4	7,2
Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola.	1,4	0,5	5,3	13,8	7,1
A homossexualidade é uma doença.	13,6	11,8	23,4	23,2	28,2
Os professores que não são gays são mais respeitados pelos estudantes.	26,2	29,3	37,3	44,9	38,8

Fonte: FIPE (2009, p.73) (adaptado)

Por fim, a frase “Eu não aceito a homossexualidade”, sendo afirmada por 26,6% dos estudantes representa a homofobia explícita de cerca de um quarto do corpo discente entrevistado. Ainda percebo que tais número podem, na verdade, ser ainda maiores, visto que não são todas as pessoas que admitem de forma tão declarada não aceitarem a homossexualidade.

Todas as pesquisas citadas neste subcapítulo evidenciam como o campo escolar é insalubre para estudantes LGTB, contribuindo para a reprodução da norma cis-heterossexual, estruturante da sociedade brasileira. O elevado grau de rejeição e de violências verbais, físicas e simbólica podem acarretar diversos transtornos psicológicos, podendo até mesmo ocasionar em suicídio. Em estudo realizado por Paul Gibson (1989) pela Secretaria da Força-Tarefa do Governo dos Estados Unidos, tem-se o resultado de que jovens gays e lésbicas são de duas a três vezes mais inclinados a tentar suicídios, constituindo cerca de 30% de todos os suicídios

juvenis anuais da época. Fernando Silva Teixeira-Filho e Carina Alexandra Rondini (2012) também buscaram conhecer as ideias e tentativas de suicídio entre adolescentes heterossexuais e não-heterossexuais. Dentre les 2282 adolescentes entrevistades, o conjunto não-heterossexual teve sua representatividade em 4,8%, sendo a prevalência de pensamentos suicidas entre elus de 38,6%, quase o dobro comparado com les heterossexuais (20,7%). Outro dado apresentado é de que “[...] os não heterossexuais têm “aproximadamente” o triplo de chances de tentar suicídio, comparativamente aos heterosseuxais” (p.658).

Com o exposto, é contestável o que Bourdieu apresenta sobre a população gay e lésbica em “Dominação Masculina” (2019):

Pelo fato de estar baseado em uma particularidade de comportamento, que não acarreta necessariamente *handicaps* econômicos e sociais, o movimento gay e lésbico reúne indivíduos que, embora estigmatizados, são relativamente privilegiados, sobretudo do ponto de vista do capital cultural, que constitui um trunfo considerável nas lutas simbólicas (p.198 e 199).

De fato, não é possível generalizar que todas as pessoas não-heterossexuais sofram algum tipo de preconceito relacionado à orientação sexual, algumas até se passam por heterossexuais ou escondem publicamente que são LGBP justamente para evitar qualquer incômodo relacionado à homofobia. Porém, justamente por ter de se privar de realizar determinados comportamentos que dizem respeito ao exercício da sua sexualidade por medo de que algo lhes aconteça, essa população já está sofrendo *handicaps* sociais. A expulsão de estudantes LGBP das escolas também pode acarretar em *handicaps* econômicos, visto que estará atrelada à dificuldade de encontrar empregos sem ter o Ensino Básico completo.

Antes de dar início ao fechamento do subcapítulo, gostaria de ressaltar a falta da intersecção entre orientação sexual e raça nas pesquisas analisadas. Mesmo nos estudos que apresentam a proporção racial respondente, não existem dados que relacionem as opressões por orientação sexual com as raciais. Porém, sendo sobrepostes por duas avenidas identitárias (raça e orientação sexual) (AKOTIRENE, 2019), acredito que estudantes negres não-heterossexuais têm sua saúde mental e escolar ainda mais afetada por serem alvos de duas formas de opressão estruturantes da sociedade brasileira.

Todas as ações voltadas contra a população escolar não-heterossexual, fazem parte do chamado terrorismo cultural (MISKOLCI, 2018) ou heteroterrosismo

(BENTO, 2017), atingindo todos sob o regime da heterossexualidade compulsória. Sendo a heterossexualidade considerada a norma, o normal, ela se encontra dentro do arbitrário de orientação sexual dominante, o qual é reiterado dentro das instituições escolares. Dessa forma, estudantes LGBP têm seu valor social diminuído, sendo constantes alvos de repressões e discriminações, por parte de seus pares, docentes e demais funcionárias da escola.

Da mesma forma que os demais tipos de capital, a inculcação do arbitrário heterossexual depende da distância entre tal arbitrário e o do grupo ao qual se deseja impô-lo. Assim, o impacto e reiteração do arbitrário de orientação sexual será mais fortemente imposto para les estudantes heterossexuais, ocasionando na percepção de que fazem parte do que é considerado legítimo, natural e normal. De acordo com Bourdieu e Passeron (2010, p.36):

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força.

O reconhecimento da legitimidade e dominância da heterossexualidade intensifica a deslegitimação das demais orientações sexuais, inculcando essa disparidade de valor a todos les estudantes. Assim, discentes heterossexuais são **feitos** como legítimos, dominantes e naturais enquanto les não-heterossexuais são constantemente lembrados do não valor da sua orientação sexual.

Como mostram Bourdieu e Passeron (2010), a autoexclusão é a “principal força de imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima” (p.63) e semelhante com o que ocorre com pessoas trans e travestis, há também um processo de autoexclusão/expulsão dos ambientes escolares por parte de pessoas LGBP. As oportunidades escolares e a própria permanência na escola são distribuídas diferencialmente pois alguns estudantes têm a oportunidade de **ser** dentro da instituição escolar enquanto outros não. O estudo da ABGLT (2016) reconhece que seus dados, por abranger somente estudantes LGBTI+ matriculados nas escolas no período da pesquisa, não recolheu informações sobre les discentes que abandonaram a instituição escolar devido à discriminação sofrida.

Por não se encaixarem (de fato, se colocar na caixa que a escola reproduz), les estudantes LGBP não preenchem a exigência heteronormativa implícita do

sistema de ensino que se utiliza de uma pedagogia conservadora e tradicional. A heterossexualidade, constitutiva da nobreza sexual, se torna um requisito a ser preenchido, excluindo da possibilidade de legitimação do sistema de ensino, todos aqueles que fogem à regra. O sistema de ensino como o temos hoje é voltado para estes estudantes que ele próprio pressupõe e consagra de forma “implícita”.

Posto isso, é possível perceber que estes estudantes LGBP não satisfazem as exigências institucionais do atual sistema de ensino conservador, pois aumentam a demanda para que este sistema se aprimore, se atualize e desnormalize. Porém, Bourdieu e Passeron (2010) ressaltam que “as instituições de ensino tenham uma história relativamente autônoma e que o *tempo* de transformação das instituições e da cultura escolar seja particularmente lento” (p.232, grifo dos autores).

Assim como outras categorias de análise, a orientação sexual também é relacional, dessa forma há também uma violência simbólica na imposição da heteronormatividade para estes estudantes que se percebem como heterossexuais. Na realidade, a própria percepção da heterossexualidade se dá a partir do momento que se descobre a existência de outras possibilidades de orientações sexuais, visto que ela é colocada como pressuposto para todas as pessoas. Assim, estes estudantes heterossexuais têm a sua heterossexualidade inculcada pelas diversas instâncias de poder que os rodeiam (Escola, Igreja, Família, outros) e, sendo imposta desde o início da infância, se apresenta como natural.

Além disso, partindo da minha própria experiência, o perverso regime de imposição da heterossexualidade que permeia as diversas instâncias de poder presentes em nossa sociedade (sendo a escola uma das responsáveis) fez com que eu vestisse a carapuça heterossexual até os 21 anos, só então me permitindo a vivência lésbica. Assim como eu, outras pessoas de minha convivência também se hetero-passaram durante os anos escolares e acredito que essa realidade não se restrinja somente a nós.

Em conclusão, o capital de orientação sexual se apresenta a partir da distribuição diferencial de valor social e legitimidade entre as diferentes possíveis orientações sexuais, partindo da norma arbitrária da heterossexualidade. A expulsão de estudantes não-heterossexuais da instituição de ensino, as recorrentes violências sofridas que podem vir a resultar em transtornos psicológicos e suicídio, a falta de representatividade e conteúdo sobre a população não-heterossexual, a suposta alteração no destino profissional devido à orientação sexual e a imposição da

heterossexualidade como única possível somam-se com o mito da neutralidade escolar para manter a (re)produção do arbitrário de orientação sexual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação intentou esboçar uma teoria de capital de sexualidade para o campo educacional brasileiro a partir da percepção de que existem vantagens e desvantagens relacionadas ao sucesso e a permanência escolar de acordo com o gênero e orientação sexual dos estudantes. Ressalto que o trabalho se apresenta como um esboço visto que é um ensaio, a partir das formulações de Bourdieu, que teve como propósito elaborar uma ferramenta de análise que considerasse as especificidades relacionadas à gênero e orientação sexual para o campo escolar do Brasil. Dessa forma, abre-se espaço para novos encaminhamentos a partir da pesquisa em questão.

A partir da leitura das obras de Bourdieu & Passeron (2014, 2015), Wacquant (2002) e Hakim (2012), foi possível a compreensão de diferentes teorias de capital a partir das ideias bourdiesianas. Com base nas quatro obras, pude perceber semelhanças com relação aos elementos utilizados por parte das autoras para a constituição de seus diferentes tipos de teoria de capital. Dentre as convergências observadas, tem-se: a relação entre diferentes tipos de capital; um grupo de dominância que é legitimado pelo arbitrário do capital em questão; a necessidade de reprodução de determinada característica ou *habitus* referente à classe dominante; chance de acesso aos diferentes tipos de capital distribuída diferencialmente entre a população; colocação da figura feminina como arbitrariamente inferior (esse não é um ponto crucial na formulação das teorias, mas é um aspecto que perpassa todas as obras); a classe social como um fator que nunca pode ser desconsiderado; as diferentes relações de dominação são ensinadas e aprendidas; e o campo de análise deve sempre ser levando em conta.

A sexualidade, partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, pode ser compreendida como uma construção sócio-cultural permeada por relações de poder que almejam restringi-la a um aspecto binário e desbalanceado. Intimamente associada com questões identitárias, é possível perceber a sexualidade como relacional e social, visto que se pauta em um sistema de diferenças inventadas e com base no (re)conhecimento do outro. A matriz de inteligibilidade que rege a sexualidade é baseada no sistema sexo/gênero/desejo (BUTLER, 2019b), o qual legitima somente os corpos “coerentes” (pênis/masculinidade/heterossexual e vagina/feminilidade/heterossexual). Com isso, as existências que escapam dessa

ordem são marginalizadas, negadas e silenciadas, a fim de manter como norma um padrão de sexualidade considerado “normal”.

Mesmo sendo de difícil conceituação e delimitação, é possível perceber como as categorias de gênero e orientação sexual se encontram dentro do que se compreende por sexualidade. Tomando Butler (2019b) como referência, gênero foi aqui compreendido como performativo, ou seja, no momento em que é “acionado” ele *faz* a masculinidade e a feminilidade, com base na ordem binária estruturada em nossa sociedade. Já a orientação sexual diz respeito ao direcionamento do desejo/afeto para outra pessoa. Por vezes, gênero e orientação sexual se aproximam a ponto de causar equívocos, por exemplo, ao associar automaticamente um homem com traços feminino à homossexualidade. Portanto, é necessário que haja uma quebra no *continuum* entre sexo/gênero/desejo, o qual pressupõe que uma característica deve ser acompanhada por outras específicas (a vagina, por exemplo, como condicionante da feminilidade e do desejo direcionado a homens).

Diferente do que o mito da neutralidade escolar faz acreditar, a escola é, na realidade, um ambiente de alta saturação sexual (FOUCAULT, 2019), pois as tentativas de silenciamento fazem parte dos discursos acerca da sexualidade. Assim, os silêncios se somam com os pressupostos binários do sistema sexo/gênero/desejo para formalizar a existência de corpos considerados normais e anormais.

Uma das marcas da generificação do ambiente escolar é o alto número de mulheres dentro da profissão docente, principalmente nos anos iniciais. A crença do cuidado como uma extensão da mulher juntamente com as características da passividade e docilidade que acompanham o gênero feminino, ressaltam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, principalmente, como locais que precisam de uma regência feminina. A partir desse dado, ressalto que Bourdieu e Passeron (2014, 2015) afirmaram que uma profissão pode ter o seu valor social diminuído conforme aumenta o seu grau de feminização.

Também não é possível desconsiderar que a instituição escolar é formada por diversos agentes que, por vezes, já chegam a ela com opiniões muito bem estruturadas do que é certo ou errado com relação à sexualidade. A pesquisa realizada pela FIPE (2009), ao quantificar o grau de concordância com frases que expunham preconceito de gênero e orientação sexual, apresenta como diretories, docentes e funcionárias da escola, em número significativo, estão de acordo com

diversas afirmações preconceituosas. É imprescindível que os cursos de formação de professorias trabalhem criticamente sobre as diferentes minorias de direito, não com o intuito de celebrar as diferenças, mas, sim, buscando estranhar tanto as próprias diferenças como também o sistema que as produziram e realizam a sua manutenção.

O capital de sexualidade surge então com uma demanda para a análise das especificidades de gênero e orientação sexual no campo educacional brasileiro, denunciando a distribuição diferencial de futuros possíveis, legitimidade de existência e condições de permanência na escola com base nas duas categorias. À semelhança dos outros tipos de capital analisados, existe um grupo que possui determinadas características que o concede o local de dominância dentro do capital de sexualidade. Esse grupo foi chamado de nobreza sexual e é constituído por homens, cis brancos, heterossexuais, de classe média urbana e cristãos, e foi delimitado a partir da percepção em Louro (2017) de que esse é o extrato mais privilegiado no contexto brasileiro.

Para a análise do capital de gênero, foram utilizadas pesquisas que apontaram um direcionamento de pessoas do gênero feminino para cursos superiores mais próximos da área de Ciências Humanas e Biológicas, tendo baixa representatividade na área de Exatas; salientaram a crença social na divisão sexual do trabalho; evidenciaram a tentativa de controle e produção da normalidade nos corpos que escapam às normativas de gênero; mostraram as problemáticas que envolvem a temática da gravidez indesejada, principalmente relacionada às adolescentes; ressaltaram a falta de pesquisa e investigação de casos de violência e abuso sexual envolvendo docentes e alunas; trouxeram o descaso com a população trans e travesti nos ambientes escolares brasileiros, acarretando muitas vezes na expulsão escolar dessa comunidade.

Com relação ao capital de sexualidade, os estudos utilizados evidenciaram o forte sentimento de não pertencimento e insegurança na instituição escolar por parte de estudantes não-heterossexuais, o que pode acarretar em diversos transtornos psicológicos e, até mesmo suicídio; o imaginário social da heterossexualidade como norma e pressuposto natural; o alto índice de violência (verbal, física e simbólica) sofrida por alunes não-heterossexuais que pode ser relacionado com o grande número de faltas desses discentes acompanhado, em alguns casos, de desempenho escolar inferior.

Analizando tais pesquisas sob a teoria de Bourdieu, pude perceber que a escola atua como contribuinte da reprodução da cultura cis-heteronormativa machista e patriarcal, a qual é inculcada em todos os estudantes através das ações pedagógicas, caracterizadas como uma forma de violência simbólica que atinge todo o corpo discente. Dessa forma, mesmo meninos que correspondem à fração da nobreza sexual são parte do violento processo de inculcação das normas sociais que envolvem a sexualidade, apesar de serem beneficiados por essa lógica.

Tais normas produzem formações duráveis na forma de *habitus*, sendo reiterados a todo instante pela escola, assim como por outras instâncias de poder. Cristalizadas na forma de *habitus*, concepções binaristas, machistas e LGBTI+fóbicas são, assim, (re)produzidas pelos discentes de forma inconsciente, sendo difícil a percepção de que tais ideias são socialmente formuladas e não naturais.

Percebo que há uma potencialidade de continuação da pesquisa iniciada nessa dissertação, buscando realizar um estudo de campo com dados próprios para consolidar a denúncia feita pela teoria de capital aqui proposta. Também é possível um aprofundamento ainda maior na teoria, com uma imersão mais extensa na teoria de Bourdieu.

Não é mais possível negar a existência de corpos dissidentes na escola assim como a propagação de discursos machistas e heterossexistas na instituição. Como diria Estamira⁵⁷, “não existe mais inocente, só tem esperto ao contrário”. Fechar os olhos para o violento processo de inculcação das normas sexuais é ser cúmplice desse projeto que visa a normalização dos corpos e a consequente expulsão do ambiente escolar daqueles considerados abjetos. Prova-se urgente a demanda de atualizações curriculares que contemplem as diversidades sexuais e que não propagem estereótipos machistas e de divisão sexual do trabalho; a necessidade de uma formação continuada que discuta questões relacionadas a gênero, orientação sexual, raça, classe, e outras demandas sociais, para todo o corpo profissional da instituição escolar; o aprimoramento dos cursos de licenciatura para que os futuros docentes já cheguem à escola com um conhecimento sobre sexualidade que não diga respeito ao senso comum, tabus e conservadorismo; a

⁵⁷ Faço referência ao documentário “Estamira” (2004), o qual conta a história de Estamira, uma senhora que mora em um lixão no Rio de Janeiro, e suas diversas e intensas reflexões sobre a vida.

demanda por políticas que não classifiquem e tratem como *bullying* posturas machistas, LGBTI+fóbicas, racistas e capacitistas, percebendo a nomeação correta de tais atitudes como fator imprescindível para seu enfrentamento.

É um árduo e longo caminho a ser trilhado, porém, a denúncia está feita e a partir de então, ser conivente com a forma a qual a instituição escolar lida com a sexualidade atualmente é ser aliado desse sistema de produção da normalidade e da abjeção.

5 POSFÁCIO – “YASMAN”

A escrita dessa dissertação foi desafiadora não só pelo grande trabalho que tive, mas também pelas voltas ao passado que eu acabava fazendo e revivendo minha péssima experiência escolar. O capital de sexualidade, antes de tudo, é uma demanda minha. Através de sua escrita consegui compreender um pouco melhor o que vivi e tirar o peso das costas de pensar que a errada era eu. As estratégias inconscientes (ou *illusio*) que eu tentava fazer para “entrar nas regras do jogo” agora são evidentes. As falas de parentes, repletas de temor da ameaça homossexual, agora fazem sentido.

Ainda me é custoso o exercício de tentar ressignificar o nome que me acompanhou por tantos anos na escola e escrever sobre minha experiência. Meninos e meninas me chamavam de “Yasman” por muito tempo simplesmente porque eu gostava de jogar futebol e preferia usar roupas mais largas. Eu fingia que não me importava, afinal, eu amava jogar futebol e hoje eu me orgulho de não deixar de praticar o esporte por causa dos insultos. Na verdade, me orgulho com muita dor no coração, porque hoje entendo o real peso de tudo que passei.

Gorda, masculina, usando óculos e aparelho nos dentes, ou seja, fácil alvo de “bullying”. Desde pequena eu me percebia diferente dos demais colegas e lembro que a minha saída para conseguir amigos era ser divertida e engraçada o tempo todo. Minha lógica era simples: se ninguém vai se aproximar de mim e se vão me “zoar” por causa da minha aparência, preciso de alguma estratégia para me aproximar, para poder fazer parte da minha escola. Mas nem isso me poupou do impacto psicológico pelo “bullying”, ainda assim, sofrido.

A homofobia na escola é cruel. É cruel porque somos crianças e, portanto, nada nos ensinam sobre sexualidade; mas não é por isso que ela deixa de aparecer e nos (con)formar. É cruel porque a norma heterossexual cria a “descoberta” e a “ameaça” homossexual que nos insurge antes mesmo de maturarmos nosso desejo para outrem. É cruel porque não temos para onde correr, porque invertem os papéis de nós como vítimas de uma violência institucionalizada para culpades por não nos conformarmos. É cruel pois muitas vezes tememos que essa violência escolar chegue aos ouvidos de nossos pais e sejamos, mais uma vez, culpabilizados.

“Yasman” é uma das lembranças mais cruéis que tenho da minha experiência escolar. Essa simples palavra evidencia a incompatibilidade de uma

experiência de gênero considerada masculina em um corpo de menina. É incrível como a reiteração nas normas de gênero cria barreiras imaginárias intransponíveis. Me lembro como eu sempre ficava indignada por preferir as roupas da seção masculina mas não poder usá-las. Ou como quando eu entrava em uma loja de brinquedos e me deparava com a divisão de produtos para meninos e meninas, e acabava optando pelos jogos, por ser uma opção neutra e não comprometer o gênero que me foi atribuído.

E a escola realmente não ajudava nesse meu impasse de gênero. Eu sempre preferi o uniforme masculino, mas não usava pois sabia que sofreria “bullying”. Nas aulas de Educação Física, eu sempre fui boa em esportes e gostava de jogar com os meninos, mas foi justamente aí que nasceu “Yasman”. Lembro-me que tinha uma colega que era mais masculina que eu e que também jogava futebol. Enquanto estudávamos na mesma classe, eu me sentia mais segura, pois ao menos não era a única e porque tinha um “alvo” de violência maior que eu.

Hoje me entendo como mulher lésbica e percebo como a escola é propagadora do par heterossexual. Nas poucas aulas sobre educação sexual que tive, nunca foi falado sobre segurança no sexo homossexual, nunca nem mesmo a homossexualidade foi citada (a não ser, obviamente, de forma pejorativa). Parece que a aproximação do Ensino Médio faz com que meninos sintam uma maior necessidade de se provarem másculos, dessa forma, as piadas homofóbicas se tornam cada vez mais recorrentes.

Entre as estratégias de apagamento da minha existência que eu utilizava para tentar tornar minha vivência escolar menos dolorosa e as constantes reiterações do que é considerado uma sexualidade normal, percebo minha experiência na escola como algo de constante vigilância, por minha parte – a fim de evitar deslizes de gênero – e por colegas e funcionáries do colégio.

Reconheço que tenho os privilégios da cor branca e de ser oriunda de classe média, os quais, com certeza, influenciaram meu sucesso escolar e entrada no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Mesmo assim, ainda sofri muita violência verbal e psicológica na escola, dessa forma, consigo apenas imaginar como se sentem todes que foram ainda mais marcades negativamente de alguma forma pela sociedade.

Espero que esse trabalho/denúncia faça, inicialmente, com que possamos compreender e ter mais empatia com todes que escapam à sexualidade considerada

normal. Porém, só isso não basta. A denúncia está feita para que ações sejam desenvolvidas. Por mim, por nós.

Finalizo o trabalho feliz sabendo que a garotinha que tanto sofreu – e, aqui dentro, ainda vive e sofre – com o nome “Yasman”, teria orgulho de conhecer a Yasmin de hoje.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.G.; SILVA, L.B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- AGUIAR, A. *Illusio*. In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 231.
- AIRES, Josilene; et al. Barreiras que Impedem a Opção das Meninas pelas Ciências Exatas e Computação: Percepção de Alunas do Ensino Médio. In: WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT), 12., 2018, Natal. Anais do XII Women in Information Technology. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, julho 2018.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. E-book.
- ALBUQUERQUE, P.P. de; WILLIAMS, L.C. de A. Recordações de estudantes de suas piores experiências envolvendo professores. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v.35, n.89, p.1-22, 2017.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. E-book.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria da Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa de assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Brasil: ANTRA, 2018.
- BARRETO, A. A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.6, p.1-52, 2014.
- BATISTA, L.S.; MATTOS, L. Sem atalhos: transformando o discurso em ações efetivas para promover a liderança feminina. **Bain & Company**, 2019.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. 1 ed. Tatuapé, São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. E-book.
- BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2 ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.
- _____. **A Dominação Masculina**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.71-79.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 1 ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: MEC, 2009.
BRASIL. Ministério da Educação.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G.L (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p.105-142.

BUENO, K.M.P. Dom (ideologia do). In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 151.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. 1 ed. São Paulo: n-1 edições; Crocodilo edições, 2019a.

_____. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

CARRARA, S; RAMOS, S. **Política, Direitos, Violência e Homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CARDILLI, J. ‘Não pode nem abraçar o filho’, diz homem que teve a orelha cortada. **G1**, 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/07/nao-pode-nem-abracar-o-filho-diz-homem-que-teve-orelha-cortada.html>. Acesso em: 08/06/2020.

CARNEIRO, A.S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAUÊ Moura + Djonga | Poucas #81 | S02 EP47. 2020, 01h7min39seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KFRcWBxsqk0>. Acesso em: 09/06/2020.

CÉSAR, M.R. de A. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. 14 p.

COSTA, A.B; *et al.* Preconceito contra gênero e diversidade sexual e de gênero em uma universidade pública brasileira: prevalência, o seu reconhecimento e os efeitos da educação. In: MACHADO, F.V; BARNART, F.; MATTOS, R. de (Org.). **A diversidade e a livre expressão sexual entre as ruas, as redes e as políticas públicas**. Porto Alegre, RS: Rede UNIDA, 2017. p.97-106.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.
 FARHAT, R. Conselho Federal de Psicologia. Disponível em:
<https://site.cfp.org.br/tag/cura-gay/>. Acesso em: 05/03/2021.

FERREIRA, D.M.M.; CAMINHA, T. Pigmentocracia e a experiência do preterimento na homossexualidade negra. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v.18, n.2, p.157-174, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 9 ed, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades, especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, 2009.

FURLANI, J. Abordagens contemporâneas para Educação Sexual. In: _____. **Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1 ed. São Paulo: Autêntica, 2011. p. 17-37.

GARCIA, D. Homicídios entre jovens negros são quase três vezes maiores d que brancos e chegam a 185 por 100 mil. **Folha de S.Paulo**. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/11/homicidios-entre-jovens-negros-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-brancos-e-chegam-a-185-por-100-mil.shtml>. Acesso em: 21/07/2020.

GIBSON, P. Gay male and lesbian youth suicide. In: FEINLEIB, M.R (Ed.). **Report of the Secretary's Task Focer on Youth Suicide**. Washington, D.C.: U.S. Department of Health & Human Services, 1989, p.115-142.

GODOY, E.V.; MUSHA, F.D.; LIMA, Y.C. A questão de gênero nos intramuros das aulas de matemática. In: REIS, A.F. da; SILVA, V. da V. (Org.). **IV Simpósio de Gênero e Sexualidade – Gêneros, Sexualidades e Conservadorismo: a Política dos Corpos, os Sujeitos e a Disputa pela Hegemonia dos Sentidos Culturais – Artigos Apresentados nos Grupos de Trabalho**. Campo Grande: Life Editora, 2019.

GÓIS, J.B.G. Quanto raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v.16, n.3, p.743-768, 2008.

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p.39-62.

HAKIM, C. **Capital erótico**: pessoas atraentes são mais bem-sucedidas. A ciência garante. Rio de Janeiro: Best Business. 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉLITON, Diego Lau. O uso da linguagem neutra como visibilidade e inclusão para pessoas trans não-binárias na língua portuguesa: a voz “del@s” ou “delxs”? Não! A voz “delus”!. **V Simpósio Internacional em Educação Sexual**, Maringá, 2017.

História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida - Escola da Vila 2018. 2018, 01h48min06seg, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=1585s. Acesso em 29/07/2020.

hooks, b. **Teoria feminista**: da margem ao centro. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO TRANS DE EDUCAÇÃO. **As fronteiras da educação**: a realidade dxs estudantes trans no Brasil. Brasil: IBTE, 2019.

JESUS, J. de G. O conceito de Heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. **Revista Psico-USF**, Bragança Paulista, v.18, n.3, p.363-372, 2013.

LAHIRE, B. Campo. In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LÉBARON, F. Capital. In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 101.

LIMA, Y.C.; MUSHA, F.D.; GODOY, E.V. A nova era da Matemática: uma análise política do livro didático. **Revista Pesquisas e Práticas Educativas**, Ilha Solteira, v.1, n.1, p.1-11, 2020.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

_____. Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.541-553, 2001.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MAIA, A.C.B.; RIBEIRO, P.R.M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, Araraquara, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MARQUES, M. ‘A cada 23 minutos, um jovem negro morre no Brasil’, diz ONU ao lançar campanha contra violência. **G1**, 2017. Disponível em:

<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia.ghtml>. Acesso em: 21/07/2020.

McCALL, Leslie. Does gender fit? Bourdieu, feminism, and conceptions of social order. **Theory and Society**, Holanda, v.21, p. 837-867, 1992.

MEIRELES, J. **Ecos da violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

MIGNOLO, W.D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n.34, p.287-324, 2008.

MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.9-29.

MISKOLCI, R. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, v.11, n.21, p.150-182, 2009.

_____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v.28, p.101-128, 2007.

MIURA, P.O.; TARDIVO, L.S. de L.P.C.; BARRIENTOS, D.M.S. O desamparo vivenciado por mães adolescentes e adolescentes grávidas acolhidas institucionalmente. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.23, n.5, p.1601-1610, 2018.

MOREIRA, F. M. **Violência de gênero na escola: assédio, abuso e relações de poder**. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gênero e Diversidade na Escola) – Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

NETO, J. Mortes violentas atingem até 11 vezes mais homens que mulheres jovens. **Agência IBGE Notícias**, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22868-mortes-violentas-atingem-ate-11-vezes-mais-homens-que-mulheres-jovens>. Acesso em: 21/07/2020.

NOGUEIRA, M.A. Agente. In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 26 e 27.

_____. Arbitrário Cultural. In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 36.

NOGUEIRA, M.A. Capital Cultural. In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 103-106.

OLIVEIRA, M.R.G. de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência IBGE Notícias**, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 29/07/2020.

PERET, E. Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem. **Agência IBGE notícias**, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>. Acesso em: 28/09/2019.

PÖTTKER, E.S. **A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PROGRAMA de Combate à Violência e à Discriminação. Caderno Escola sem Homofobia / Brasil: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2010.

REGO, Y.L.P. Reflexões sobre afronecrotrofobia: políticas de extermínio na periferia. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.6, n.16, p.167-181, 2019.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte, MG. Editora Letramento, 2017. E-book.

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. E-book.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Revista Bagoas**, Natal, v.4, n.5, p.17-44, 2010.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Dayane Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. 210 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, M. de J; *et al.* Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola – Brasil, 2010-2014. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v.27, n.2, p.1-10, 2018.

SAPIRO, G. Bens simbólicos (Economia dos). In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 55-58.

SARAIVA, A. Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. **Agência IBGE notícias**, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 29/01/2020.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1995.

SEDGWICK, E.K. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu**, São Paulo, v.28, p.19-54, 2007.

SEDGWICK, E.K. Queer and Now. In: _____. **Tendencies**. United Kingdom: Taylor & Francis e-Library, 2005, p.1-8.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p.73-102.

SKEGGS, Beverly. Context and backgroud: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality. **The Sociological Review**, Oxford, v.52, p. 19-33, 2004.

SOBRINHO, W.P. Menos emprego, mais favela: áreas com mais negros têm piores índices em SP. **UOL**, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/05/brancos-e-negros-o-que-muda-ao-viver-em-distritos-com-maioria-negra-em-sp.htm>. Acesso em: 21/07/2020.

SOUSA, M.W. de. O pertencimento ao comum midiático: a identidade em tempos de transição. **Revista Significação**, São Paulo, v.31, n.34, p.31-52, 2010.

SOUZA, A.R. de; MELO, J.C.de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p.697-709, 2018.

TEIXEIRA-FILHO, F.S.; RONDINI, C.A. Ideações e Tentativas de Suicídio em Adolescentes com Práticas Sexuais Hetero e Homoeróticas. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.21, n.3, p.651-667, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all**. 2015. Disponível em: <http://www.ungei.org/232107E.pdf>. Acesso em: 23/10/2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Gravidez na Adolescência no Brasil**: Vozes de Meninas e de Esperança. 2017. Disponível em:

[https://www.unicef.org/brazil/media/1896/file/Gravidez na Adolescencia no Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/1896/file/Gravidez_na_Adolescencia_no_Brasil.pdf). Acesso em: 26/10/2020.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

WACQUANT, L. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WACQUANT, L. *Habitus*. In: CATANI, A.M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 213 e 214.

X-MANAS. Direção de Clarissa Ribeiro. Recife, 2017. (18 min).

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia de Pesquisa**. 2 ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração, UFSC, 2013.

ZANETTE, J.E.; DAL'IGNA, M.C. “Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **Revista Textura**, Canoas, v.20, n.43, p.121-150, 2018.